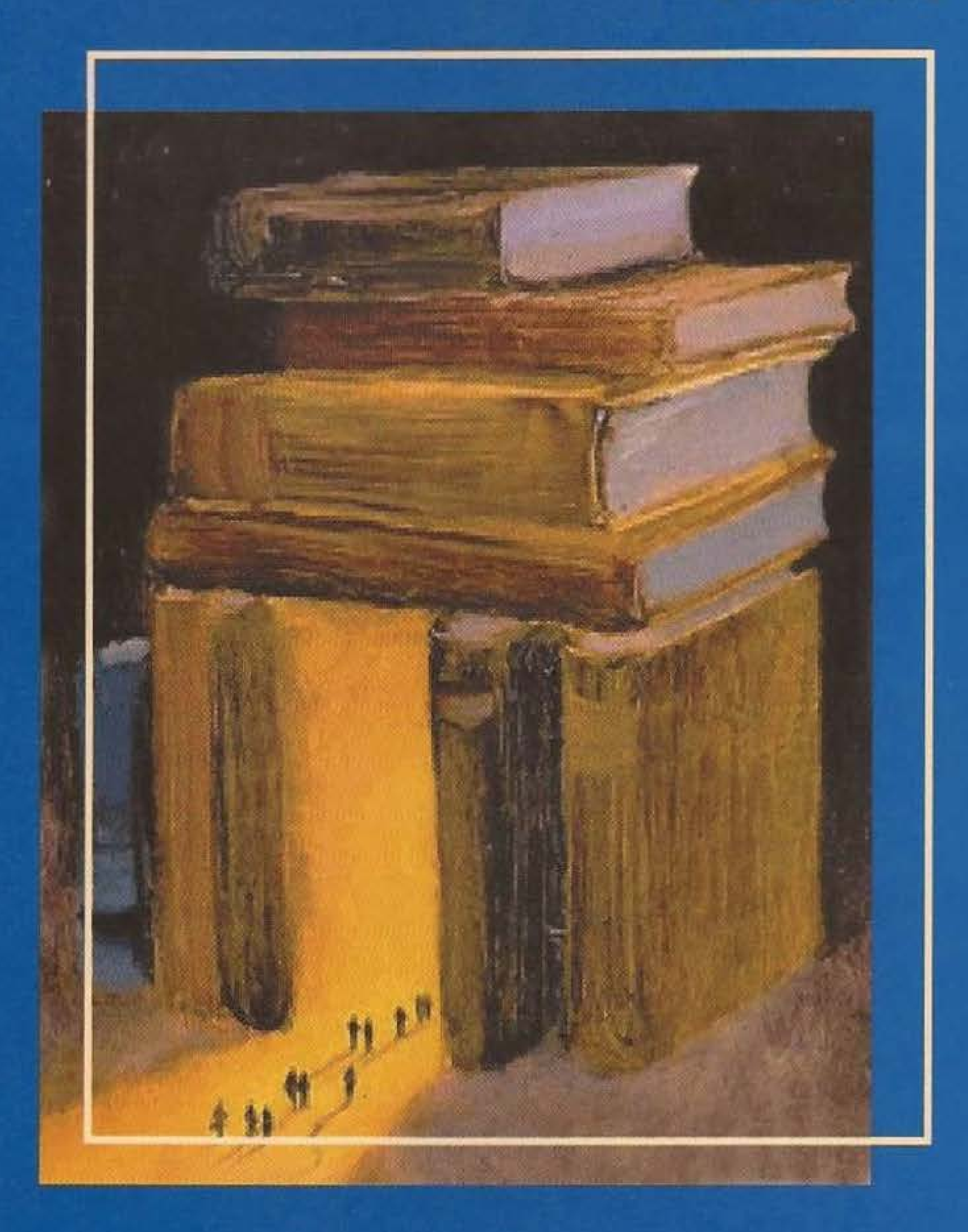
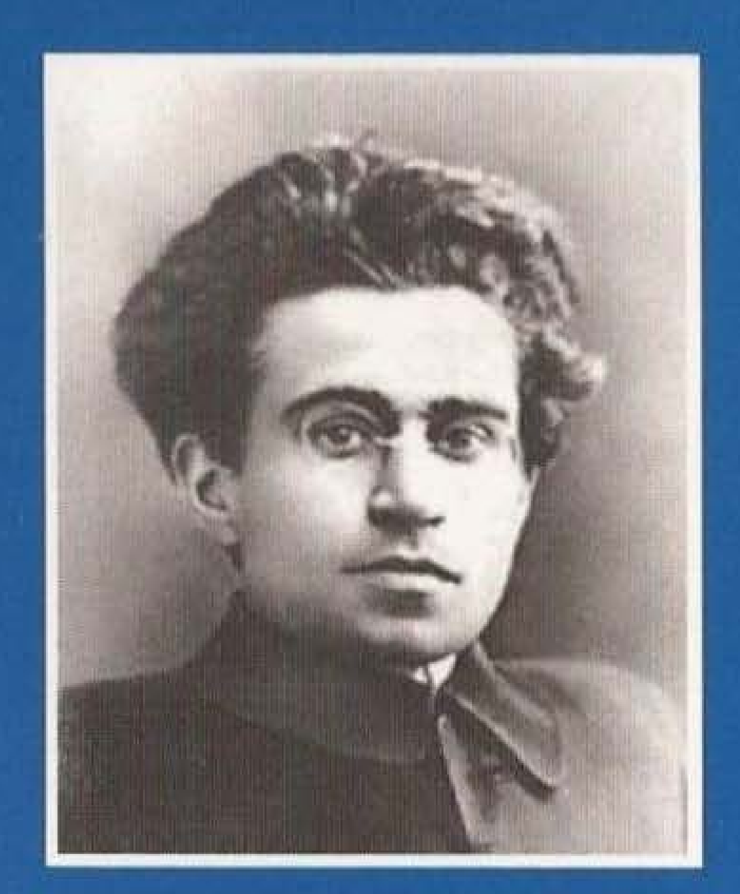
La alternativa pedagógica

Antonio Gramsci



Fontamara

Pedagogía



Antonio Gramsci (1891-1937), político, pensador y teórico marxista italiano; uno de los fundadores del Partido Comunista Italiano. Nació en Ales, Cagliari, en el seno de una familia muy humilde. Comienza a asistir a la escuela primaria a los siete años y la concluye en 1903 con el máximo de calificaciones. Sin embargo, las malas condiciones de su familia no le permiten inscribirse a la secundaria y se emplea en la Oficina del Catastro para contribuir con la economía familiar.
Inicia sus estudios superiores en la Facultad de Letras de la Universidad de Turín en 1911, pero los abandona en 1914 debido a un problema crónico de salud. En 1913 ingresa al Partido Socialista y en 1916 comenzó a trabajar como periodista en *Avanti!*, un periódico del partido. En 1919, con otros compañeros funda el periódico *L'Ordine Nuovo*, donde interpretó y valorizó las experiencias de la Revolución Soviética. Trabajó para la *Komintern* (III Internacional Comunista) en Moscú y Viena. En 1921, en el Congreso de Livorno, se separó del Partido Socialista y fundó, con Bordiga y Togliatti, el Partido Comunista Italiano, del cual fue la principal figura y en 1924 creó su órgano periodístico *L'unità*.
Ese año regresó a Italia para unirse a la oposición parlamentaria enfrentada a la dictadura de Benito Mussolini. En enero de 1926 se desarrolla clandestinamente en Lyon el *III Congreso del Partido* donde Gramsci presenta sus tesis congresionales, el Congreso aprueba las tesis por mayoría absoluta y elige al Comité General con Gramsci como secretario del Partido. En octubre de 1926 Mussolini

Sigue en la segunda solapa...

...viene de la primera solapa

sufre en Bolonia un atentado sin consecuencias personales, pero lo usa de pretexto para eliminar los últimos residuos de democracia, disuelve los partidos políticos de oposición y suprime la libertad de prensa. El 8 de noviembre, Gramsci es arrestado y encerrado en la cárcel de Regina Coeli y en febrero de 1927 se le aprisiona en la cárcel milanesa San Vitore. Se le procesa en Roma en mayo de 1928 y Gramsci es acusado de actividad conspirativa, instigación a la Guerra Civil y al odio de clase y es condenado por un tribunal especial fascista a 20 años de prisión. La intención del gobierno fascista era anular a Gramsci, no sólo como dirigente político activo, sino como figura dominante en el panorama del marxismo italiano.
En los años que permaneció en prisión, elaboró una serie de apuntes, notas y ensayos que fueron publicados en *Cuadernos de la cárcel* que serán agrupados temáticamente en las obras: *El materalismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce* (1948); *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1949); *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno* (1949); *El Risorgimento* (1949); *Literatura y vida nacional* (1950); *Pasado y presente* (1951); *Cartas desde la cárcel* (1947-1965); y sus *Escritos Juveniles* (1958).
En 1933 enferma, en marzo tiene una crisis grave, con alucinaciones y delirios, pero hasta el 19 de noviembre es transferido a la enfermería de la cárcel y el 7 de diciembre a la clínica del doctor Cusumano en Formia, siendo vigilado. El 25 de octubre de 1934 Mussolini acoge la petición de libertad condicional pero no es libre de sus movimientos, se le impide ir a curarse a otro lugar, pues el gobierno temía una fuga; el 24 de agosto de 1935 es transferido en la clínica "Quisisana" de Roma. Está en graves condiciones, sufre de hipertensión y de gota. El 21 de abril de 1937 Gramsci adquiere la plena libertad pero está ya gravísimo en el hospital: muere el 27 de abril, con apenas cuarenta y seis años, de hemorragia cerebral. Es cremado y al día siguiente se efectúan los funerales.

Portada: Francisco Bobadilla Domínguez

Colección
Argumentos



Colección dirigida por

Juan de Dios González Ibarra

Obras de Antonio Gramsci en esta editorial:

- *Introducción a la filosofía de la praxis*
- *La política y el Estado moderno*

55

LA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Antonio Gramsci



Título original: *L'alternativa pedagogica*
Traducción: *Carlos Cristos*

Primera edición: 1988, Colección Fontamara
Primera edición: 2006, Colección Argumentos
Segunda edición: 2007

Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia del Carmen
Deleg. Coyoacán, 04100, México, D. F.
Tels. 5659•7117 y 5659•7978 Fax 5658•4282
Email: fontamaramx@yahoo.com.mx

ISBN 968-476-572-X

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Introducción

1. Pedagogía y política: el hombre como productor y ciudadano

Si educar significa formar al hombre adulto durante el largo período de su adolescencia, si el hombre adulto puede entenderse esencialmente como productor de bienes, "espirituales" y "materiales", si esta producción (como, por otra parte, también el consumo) puede darse tan sólo en la comunidad humana y si, por lo tanto, el hombre es productor en cuanto ciudadano, es decir, aquel "animal político" de que hablaba Aristóteles, entonces ¿qué ciencia se mostrará más ligada a la política que la pedagogía?

Por otra parte, esta visión global de la conexión pedagogía-política es la misma que nos ha sido transmitida por toda la tradición, comenzando por la educación del héroe antiguo para sus funciones de político y de guerrero, hasta el discurso educativo que inserta el gran Platón en sus obras más amplias y, precisamente, más específicamente políticas, La República y Las Leyes; o, con mayor evidencia incluso, hasta el nacimiento, con la primera escuela sofística y con Isócrates, de aquella verdadera y auténtica escuela de retórica que, trasladada a Roma, estaba destinada a ser el modelo permanente de todas las escuelas de Europa e incluso del mundo. ¿No ha sido acaso la directa prepara-

ción para la vida política el objeto del estudio de la retórica? En efecto, por muy distorsionado y corrompido que se nos presente este estudio en las sucesivas determinaciones históricas, su sentido originario y permanente sigue siendo el de la formación del dirigente, o el del hombre político por excelencia.

Sólo que este hombre político se ha entendido siempre precisamente como dirigente, separado del productor, como el gobernante que no produce o que tiene en el gobernar su "arte" o actividad típica, frente al gobernado-productor, desde cuyas artes específicas le fuera imposible elevarse a la capacidad de dirigir. Muchos siglos, más aún milenios habían de transcurrir para que se recuperase, al menos teóricamente, la perspectiva unitaria de la formación del hombre, en cuanto político y productor a la vez; es decir, había de tenerse una perspectiva social concreta en la que el productor, liberado de la unilateralidad y restricción de su oficio particular, pudiese convertirse de nuevo en político. Y esto fue posible tan sólo cuando el trabajo productivo hubo alcanzado una dimensión intelectual. No en vano, sólo cuando esta perspectiva empiece a concretarse, gracias al desarrollo de nuevas fuerzas productivas, o más bien de la ciencia como fuerza productiva, los teóricos de la pedagogía y de la política empezarán a dar concreción a la hipótesis de una formación completa para todos: eso harán, por ejemplo, los utopistas del Renacimiento y luego Comenio en su gran sueño de regeneración social. Poco a poco la reflexión de reformadores y revolucionarios ha ido embistiendo cada vez con más claridad el problema de la formación *escolar* (que es lo mismo que decir "intelectual", a través de la escuela) incluso de los productores. En los inicios del siglo XIX, si algunos conservadores como Monaldo Leopardi se demoraban todavía en la protesta contra la extensión de la instrucción (un zapatero no necesita para nada las matemáticas, le bastan el cura párroco y el catecismo, decía), varios

modernos intelectuales, filántropos y portavoces de la burguesía industrial, proponían a los teóricos recalcitrantes de las antiguas clases dominantes la oportunidad de instituir escuelas técnicas para los trabajadores de la industria moderna.

Pero fueron sobre todo los socialistas utópicos de la primera mitad del siglo XIX, en especial Saint-Simon, Owen, Fourier, los que propusieron el problema de una instrucción completa de los productores; y finalmente Marx pasaba de sus meditaciones abstractas y humanitarias a una deducción objetiva de esta exigencia a partir de las mismas contradicciones de la producción social. En efecto, la industria moderna colocaba al obrero en el corazón de una producción altamente cientifizada, pero al mismo tiempo lo reducía a un simple accesorio de la máquina, privándolo hasta de la pequeña ciencia inherente a cada uno de los oficios de la producción artesana; y no obstante, el mismo desarrollo de la "gran ciencia" moderna como fuerza productiva y de la moderna y extremadamente cambiante tecnología proponía una alternativa liberadora ante el despilfarro de productores incapaces de adaptarse a su incesante cambiar y siempre sustituidos por otros que se mantienen perpetuamente en reserva: esta alternativa era y es la formación de productores "omnilateralmente desarrollados". Y hoy, mientras que en todos los países avanzados la nueva revolución industrial da proporciones macroscópicas a estos problemas, en los países socialistas que se atienen a las tesis de Marx se pretende traducir a la práctica educativa las indicaciones que él ha dado sobre este nuevo enlace entre ciencia y trabajo, y sobre sus consecuencias para la formación del hombre.

Gramsci, comprometido como hombre político hasta el punto de renunciar a los estudios que no apuntan a la milicia de partido y de sacrificar a ésta su vida, consumada en la cárcel en los años que van de la madurez a la muerte,

advirtió profundamente esta ligazón entre pedagogía y política y este problema de la relación entre intelectuales y productores, entre cultura y trabajo. En este sentido se coloca, por tanto, con pleno derecho, en la mejor tradición pedagógica.

2. La formación de Gramsci y su juvenil batalla educativa

Por su formación, Gramsci pertenece, aunque con una originalidad muy acusada, al grupo de aquellos intelectuales italianos, sobre todo meridionales, que participaron en los inicios de nuestro siglo en el movimiento de "reforma intelectual y moral" promovido por Benedetto Croce. Su juvenil idealismo filosófico, de sello crociano, fue la vía –la única concretamente posible entonces– a través de la cual él, "tres o cuatro veces provinciano" del sur de Italia, pudo salir de la provincia cultural y adoptar lenguaje, intereses y posición modernos. Del mismo modo, su adhesión al socialismo fue la única vía concretamente posible para asumir una posición en la vida política que lo hiciese salir del ámbito reducido del rebeldismo sardo para darle una situación nacional.

No obstante, ni una ni otra fuente político-cultural, ni la del idealismo crociano, ni la del reformismo o del maximalismo socialista de inicios de siglo, podía bastarle para adquirir una dimensión verdaderamente mundial y hacerlo contemporáneo o "actual a su época". En realidad, una y otra eran inadecuadas para esta misión: culturalmente desfasado el socialismo italiano, que, ligado a esquemas de un positivismo cientista y evolucionista, oscilaba entre ilusiones de mecánicos gradualismos y espectativas improvisadas y globales, poniéndose a remolque de la parte actualmente menos vital del pensamiento y de la cultura oficial;

políticamente conservador y aristocrático, y por tanto privado de contactos reales con la vida de las grandes masas, el idealismo crociano o gentiliano y las concepciones pedagógicas derivadas.

Así, la primera "operación cultural" del joven Gramsci fue su adhesión a la concepción idealista, pero para salvar las razones del socialismo. Lo cual le ponía de golpe más adelante que muchos exponentes socialistas de entonces. Por otra parte, esta adhesión al idealismo –como el mismo Gramsci lo interpretó y apreció más tarde– no fue para él una pura recepción pasiva, sino que debía servirle como el hegelismo había servido a Marx para ir más allá del materialismo todavía setecientesco de los filósofos reformadores contemporáneos. El punto de llegada de este socialismo idealista suyo en embrión lo había de alcanzar Gramsci a través de una experiencia –su adhesión a la gran convulsión rusa que representó la revolución de octubre-noviembre de 1917– que lo colocaría por fin en una dimensión mundial y en una perspectiva de futuro, bien por encima no sólo de las posiciones provincianas y rebeldistas de sus comienzos, sino incluso de las posiciones nacionales del socialismo idealista.

De todos modos, es precisamente el joven Gramsci socialista-idealista quien nos propone, en un discurso fuertemente ligado con la batalla política, sus primeras reflexiones sobre la escuela y sobre el principio educativo, profundizadas y retocadas en los años maduros por el Gramsci comunista. De estas primeras reflexiones emerge una crítica acerba de la escuela burguesa y, acaso más abiertamente todavía, de la política escolar socialista.

Al socialismo, ya se trate del reformista como del extremista, le reprocha o bien el considerar la cultura como patrimonio que haya de darse en migajas a las masas, o bien el rechazarla, por extraña a las masas, en nombre del "hecho" revolucionario. Al mismo tiempo, dando gran relieve

a los aspectos no sólo de la "producción" sino también de la "organización" y de la difusión de la cultura, señala su total distanciamiento del aristocratismo idealista y de toda concepción "burguesa" de la relación político-pedagógica entre intelectuales y masas. En suma, frente a los viejos socialistas propugna la importancia de los valores culturales, pero fuera de toda exaltación intelectualista y aristocrática, que el viso de su discurso es claramente el opuesto, es decir, la organización del saber concebida como independencia de las masas de los intelectuales; a los idealistas les muestra la vacuidad de una cultura incapaz de proponerse como objetivo la formación de hombres nuevos, la educación de la totalidad de los hombres y no tan sólo de reducidas élites.

Ciertamente, la fuerza instintiva de estas exigencias no se ve siempre y súbitamente sustentada por una igual y coherente capacidad de elección en la difícil maraña de las batallas ideológicas y políticas del tiempo, y de proponer soluciones alternativas a las contradicciones existentes. Pero será un gran mérito de Gramsci el haber individualizado pronto los verdaderos problemas y haber propuesto, si no soluciones, por lo menos positivas líneas de investigación. Y, por otra parte, eso lo salvará de tildarse, a semejanza de tantos reformadores y pedagogos, de inventor de nuevos sistemas educativos, y dará a su investigación esa verdadera concreción que consiste no en el diseño de tal o cual esquema didáctico y organizativo, sino en la comprensión de la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto de los problemas culturales y políticos, inherentes a la convivencia humana. Los temas sobre los que toma posición en estos años están determinados por su intervención en el debate ideológico y por su actividad de organizador cultural: pronto encontraremos, ya en los primeros años de la Primera Guerra Mundial, sus primeras tomas de posición respecto de la escuela clásica, de la escuela profesional, de la universidad popular y de las "otras vías" de la organización cultural.

Puede parecer de signo aristocrático y conservador su juvenil defensa de la escuela clásica como "lo mejor de la escuela italiana, o más bien la escuela ideal". Pero, dejando a un lado el hecho de que el blanco ocasional de su polémica sea el soso nacionalismo de un profesor interventista quien había manifestado un desprecio inusitado por la gramática latina del doctor alemán Schulz, su verdadero blanco lo constituye la insensibilidad por los valores culturales. La escuela clásica, con su enseñanza del latín, es para el joven Gramsci la escuela ideal, por tratarse de una escuela rigurosamente formativa, falta de la que han adolecido siempre las grandes masas. No sabe, empero, con mucha claridad que esta escuela ideal "se ha pervertido", ni tampoco sabe plantearse todavía el problema de la validez o invalidez del clasicismo en el mundo moderno.

Hace de contrapeso a esta defensa de la instrucción clásica el discurso sobre la instrucción profesional, tradicionalmente reservada a los pocos o muchos que tienen la dicha de emerger de las masas populares. El juicio de Gramsci es severo no sólo contra la burguesía, que a través de esta escuela no se ocupa de formación de hombres completos, sino que se limita a educar a "medios hombres", hombres del "caso por caso", de una sola actividad, y, en suma, "pequeñas muestras", sino también contra política educativa socialista, que no ha sabido ir más allá de la afirmación de la necesidad de una cultura tanto elemental como profesional y superior, sin poner en tela de juicio el principio cultural de esta instrucción, sin concebir una escuela nueva "desinteresada" y formativa para todos.

Una crítica análoga dirige a las universidades populares, típicas instituciones reformistas y filantrópicas, en las que la cultura "desinteresada" era impartida a las masas fuera de toda auténtica obra de transformación de sus condiciones sociales y culturales. Ni "universidad", ni "popular", actúa en nombre de un blando espíritu de benefi-

cencia, y su único resultado consiste en atiborrar de nociones, que no dejan traza: se trata, en suma, de academias de elocuencia, que ejercen su humanitarismo espiritual obrando como un vehículo de ideologías extrañas a las masas obreras.

Frente a lo inadecuado de todas las instituciones educativas existentes, lo que Gramsci busca sobre todo es la apertura de "otras vías" o posibilidades de organización y de difusión de la cultura, que mueven desde abajo: círculos, clubes, asociaciones, directamente coordinados con las organizaciones políticas de la clase obrera: los sindicatos y los partidos. Más aún, cuando en 1917 la revolución de octubre señale en Rusia un nuevo punto de referencia para todos los socialistas sensibles a la urgencia de nuevas alternativas, el intento de abrir estas "nuevas vías" se hará preeminente en él y se configurará sobre modelos soviéticos. Entre sus tentativas resulta particularmente importante la Asociación proletaria de cultura, concebida como sección italiana del Proletkult ruso, a través de la cual tratará de proporcionar lo que había faltado sobre todo en la política educativa socialista: un modelo cultural, o, como dirá después, un principio educativo nuevo y una nueva organización desde abajo.

En este momento Gramsci pasa de la pura reivindicación del derecho de los proletarios a una cultura indiferenciada y desinteresada, a la búsqueda de la definición de una cultura proletaria autónoma y comprometida. A veces resuenan en sus páginas frases de apariencia extremista, que son en realidad expresión de una nueva y más madura conciencia de clase, como cuando proclama la necesidad de destruir las viejas jerarquías culturales, de rechazar el estudio objetivo y desinteresado, de concebir la cultura como conciencia teórica de los fines inmediatos y supremos del proletariado, de sustraerla del dominio de los intelectuales tradicionales, de verla organizada desde la vanguardia del

proletariado. En realidad, estas propuestas marcan claramente la salida del joven Gramsci del círculo de la experiencia socialista italiana y de la tutela idealista, y su conquista de una dimensión internacional: es más, este motivo de la dimensión mundial de la experiencia proletaria se halla constantemente presente en los escritos de este período. Para Gramsci el obrero, precisamente en virtud de su actividad productiva, que le hace sentirse célula de un cuerpo especializado, advierte la necesidad de que el orden de la fábrica se proyecte en el sistema de las relaciones que enlaza fábricas, ciudades y naciones; y así se levanta de aquella célula que es la fábrica a la nación y al mundo. Del mismo modo, en un intento de superar la escisión entre cultura y profesión, la escuela socialista se configura como una escuela completa que tiende a abarcar todas las ramas del saber humano.

Así, la totalidad de la cultura, el orden de la vida productiva transferido incluso a la vida cultural, y las dimensiones mundiales a las que se abre la experiencia proletaria constituyen el punto de llegada del camino juvenil de Gramsci en la reflexión acerca del principio educativo, que se corresponde con su desviación del socialismo idealista al comunismo leninista.

3. Los años de cárcel: cartas a sus familiares

En estado de ánimo y condiciones de trabajo bien diferentes, Gramsci reanudará en los años de cárcel la reflexión sobre estos temas.

El verse impedido de toda posibilidad de lucha política directa, que en los años precedentes había constituido la condición permanente de su actividad, lo lleva a una reflexión que él mismo, con palabras de Goethe, definirá "para lo eterno", *für ewig*. Por otra parte, al interés político gene-

ral se le agregará en estos años una nueva experiencia, la de la paternidad, también impedida en su manifestación clara, pero no por ello menos profunda. En la cárcel, la vida y el desarrollo de sus hijos, al segundo de los cuales no podrá jamás conocer, y de los sobrinos, hijos de sus hermanos y hermanas que viven en Cerdeña, constituyen una preocupación constante para él; mas no permanece mucho tiempo abismado en el crudo pesar, pues sabe encontrar en una racional reflexión sobre estos contactos educativos, que también le son inhibidos, la fuerza para dominar sus afectos y un estímulo para la comprensión de las relaciones políticas más amplias.

En efecto, las cartas a sus familiares constituyen un incesante discurso sobre la educación, a un nivel que en Gramsci puede llamarse "molecular", y que encuentra plena correspondencia con su meditación a nivel político "universal". Más aún, en las cartas se puede observar la primera configuración de temas que luego se transfieren a las notas de los cuadernos para una más extensa consideración.

También aparecen en las cartas los testimonios de una reflexión no puramente ocasional, sobre todo en el momento en que, definitivamente condenado por el Tribunal especial fascista, Gramsci habrá de enfrentarse a una larga perspectiva de falta de libertad, y la familia y la política habrán de convertirse necesariamente en objeto de meditación separada. Es más, sólo cuando le sea concedido por fin el disponer de un cuaderno de notas se propondrá un orgánico plan de trabajo (después de un primer esbozo ya realizado en los primeros meses de detención, pero que a él mismo le parecía una prueba de su incapacidad para concentrarse, rechazando libros extraños al mismo, se pondrá a trabajar sobre los temas elegidos). A decir verdad, entre éstos no se mencionó en seguida el problema pedagógico; no obstante se halla más implícito de lo que aparece en el enunciado, tanto en el plan que Gramsci traza el 8 de febrero de 1929,

en la primera página de su primer cuaderno, como en el que comunica a su cuñada Tania el 10 de abril siguiente, reduciéndolo todo a tres puntos: los intelectuales, el americanismo, la historia y la historiografía.

Sólo en el último plan, el de 1932, donde Gramsci lo orienta todo a su investigación sobre los intelectuales, la escuela aparece entre los ensayos principales y los agolpamientos de materias valederas para los ensayos, y alcanza relieve en una formulación que abarca, significativamente, los problemas político-culturales más generales: "La escuela única es lo que ella misma signifique para toda la organización de la cultura nacional."

Aparte de la acción educativa concreta que Gramsci no deja de desarrollar primero en el exilio y luego en la cárcel, organizando escuelas para grupos de exiliados o dando indicaciones de estudio a cada uno de sus compañeros de cárcel, su investigación teórica sobre los problemas educativos se centra sobre algunos motivos en los que fácilmente pueden reconocerse los temas enunciados en los planes de trabajo de 1929 y de 1932.

El primero de estos motivos de la reflexión de Gramsci nos remite al primer tema enunciado en el plan de trabajo comunicado a Tania en 1929, en cuanto alude a la relación entre educador y educando (que en el plano "universal" corresponde a la que se establece entre intelectuales y masas), con la alternativa pedagógica entre puerocentrismo, innatismo, y espontaneísmo, por una parte, y el que, con consciente carácter forzado, llamará conformismo, coerción y autoritarismo, por otra. El otro motivo hace referencia a la relación entre escuela y sociedad, entre instrucción y trabajo, y se enlaza con el tema que le habíamos oído enunciar como "americanismo". Y podremos reconocer asimismo la existencia del tercer tema del plan de 1929 –historia e historiografía– como cuestión del contenido principal de la instrucción.

Pero ya es hora de ver aparecer estos temas, a nivel "molecular", en las cartas, que, a diferencia de las notas de los cuadernos, presentan la ventaja de una datación precisa, para volverlos a encontrar después en las notas de los cuadernos.

Ya en la primavera de 1928, acercándose el cuarto cumpleaños del hijo mayor, Delio, Gramsci escribe a su cuñada Tania, intermediaria entre él y su familia que vive en la Unión Soviética, para comunicarle su intención de regalarle al niño un mecano, movido por la consideración de que, aunque ignora si corresponderá en realidad a las "tendencias prevalentes" en Delio, de todos modos le parece "excelente para los niños modernos". Afloran, pues, en estas pocas líneas dos problemas igualmente importantes: el de la existencia o no de tendencias o inclinaciones peculiares en los niños (en efecto, Gramsci se pregunta si Delio puede haberlas manifestado ya de forma evidente), y el del mecano como vehículo, a nivel infantil, de un determinado contenido cultural.

Esto mismo reconsiderará en una carta de principios de 1929, pero –cosa notable– para expresar dudas, es más, dudas de larga datación, precisamente donde había mostrado certeza. En efecto, lejos de repetir ahora que el mecano es excelente para los niños, declara no haber sabido jamás decidir si el mecano es el juguete moderno más recomendable: ¿no eliminará el espíritu inventivo? ¿No tenderá, en cuanto expresión de la cultura moderna de tipo americano, a volvernos insensibles, como máquinas? No es una pregunta retórica, sino real, que corresponde a una duda existente en la mente de Gramsci, quien solicita la opinión de su esposa y de su suegro. La respuesta la encontrará él mismo más tarde.

Pocos meses después, en abril del mismo año, manifiesta otra duda sobre la alternativa del espontaneísmo y del conformismo, que por lo demás ya había salido a relucir a

propósito del mecano, como problema de la existencia o no de tendencias innatas. Lo formula de forma burlona, hablando de varias plantitas que a duras penas logran crecer en su "jardín" carcelario, y que no sabe si facilitarles el crecimiento o dejarlas crecer por sí solas, indeciso entre las dos concepciones del mundo y de la educación que le andan rondando por la cabeza: la roussoniana, que deja obrar a la naturaleza, y la voluntarista, que postula la intervención del hombre y el principio de autoridad. Por encima de la formulación burlona, también se toca aquí un problema serio que Gramsci ha advertido claramente.

Así, el comienzo de 1929, que es el momento en el que Gramsci inicia en sus cuadernos una reflexión sistemática sobre los temas indicados en sus planes de trabajo, es también el momento en que los problemas pedagógicos no expresados en esos planes se representan, empero, en su mente, después de las batallas juveniles, como alternativas sobre las que es preciso tomar una posición que sea conforme a todo su pensamiento sobre los temas político-culturales más generales.

Siempre en las cartas, una primera respuesta a sus incertidumbres entre el espontaneísmo y el autoritarismo o conformismo la da Gramsci hilvanando una seria polémica con su mujer, abiertamente recriminada ahora por ser roussoniana, con un cambio evidente, también aquí, respecto a las posiciones problemáticas expresadas anteriormente. Él mismo es consciente de este cambio, y concluirá diciendo que "en todas estas cosas" le ha hecho pensar la carta de su esposa. En la educación, dice, no se puede dejar obrar a las "fuerzas de la naturaleza", porque el hombre no es naturaleza, sino más bien "toda una formación histórica resultante de la coerción"; y si Rousseau ha sido históricamente importante contra el autoritarismo de los jesuitas, hoy se halla igualmente superado.

¿Superado por qué? La respuesta de Gramsci hay que buscarla sobre todo profundizando en otro tema vinculado

al mismo, el de la moderna cultura de tipo americano, del que el mecano es la expresión infantil. La resolución de esta segunda duda se verifica varios meses después, pero no se trata, como en la carta contra el espontaneísmo, de un hallazgo momentáneo, sino que es la expresión de una convicción conseguida con el tiempo. De aquí puede deducirse que las dos dudas sobre el espontaneísmo y el americanismo, manifestadas por Gramsci a principios de 1929, en realidad se fueron resolviendo al mismo tiempo en su pensamiento, al expirar el mismo año. Por encima de las inmediatas apariencias, se refieren, efectivamente, a un mismo nudo de problemas, y ambas respuestas son totalmente coherentes, o más bien complementarias. Hablando con su cuñada de los trastornos psíquicos de su esposa, Gramsci observa que se hallan muy difundidos en el mundo moderno y que surgen del conflicto entre las costumbres del hombre viejo y el surgimiento de nuevas exigencias sociales, es decir, del industrialismo. (Y sorprende que, aunque habla de su esposa residente en la Unión Soviética, el discurso de Gramsci hace referencia al americanismo.) El viejo hombre se siente hecho trizas por el maquinismo o industrialismo (en una nota de los *Cuadernos* registrará con evidente desprecio la confesión de Pirandello a Alvaro: "El americanismo nos sumerge"): pero la responsabilidad de esta maquinación del hombre no se la atribuye, como en la carta sobre el mecano, al maquinismo en cuanto tal, sino al hombre viejo, filisteo, romántico, pequeño-burgués, que se muestra incapaz de mantenerse en pie ante las exigencias de trabajo y de vida del industrialismo moderno.

Es preciso, por tanto, formar un hombre nuevo. Y es aquí donde ambos temas –conformismo y americanismo– se encuentran. Este nuevo hombre, capaz de hacer frente a las exigencias de la producción industrial, debe prepararse no sólo para el trabajo, sino también para un modo de vida conforme al mismo; y eso no puede ocurrir más que a tra-

vés de métodos educativos no espontáneos, no apriorísticamente obsequiosos hacia una naturaleza presuntamente suya, sino en cierto modo autoritarios y conformantes. He aquí cómo el industrialismo se presenta como la razón y la medida del inevitable "conformismo".

4. Los años de cárcel: *los Cuadernos*

Hemos podido así observar y datar en las cartas la aparición de problemas pedagógicos fundamentales en la mente de Gramsci, y la maduración de respuestas coherentes. Estos mismos motivos surgen de nuevo en las notas de los primeros cuadernos, redactadas en estos dos años (1929 y 1930), donde Gramsci se halla motivado por los temas "universales" de la relación pedagógico-política más que por los temas "moleculares" de la relación familiar. De estos cuadernos, destacan especialmente el primero, que contiene una serie de notas dispersas, y el cuarto, que contiene entre otras las notas más sistemáticas sobre los problemas pedagógicos.

Los dos temas del americanismo y del conformismo no son los primeros que trata de forma explícita en los cuadernos. Comenzó a escribir en los cuadernos en los mismos meses que iba anunciando en las cartas: aparece en primer lugar el tema que será siempre central en toda su reflexión de estos años de cárcel, hasta convertirse, como hemos visto, en el motivo en torno al cual gravitarán todos los demás: el de los intelectuales.

¿Cuál es el significado exacto de este tema de los intelectuales, tan importante en Gramsci? Tal significado hace referencia a la relación pedagógico-política (que –como dirá después– existe en toda la sociedad en su conjunto), a través del cual el Estado, ampliamente entendido como sociedad política + sociedad civil, lo mismo que el aparato jurídico-coer-

citivo y el hegemónico-educativo, educa el consenso, difunde una concepción de la vida y elabora, en suma, una conciencia colectiva homogénea. Los intelectuales constituyen el instrumento de la supremacía que en toda sociedad ejerce la clase dominante sobre las clases subalternas, y que Gramsci define también como dirección intelectual y moral o, más frecuentemente y más concisamente, como hegemonía.

La investigación sobre los intelectuales

Pues bien, éste es precisamente el tema que encontramos desde las primeras páginas del primer cuaderno. Gramsci, partiendo de la constatación de la escasa influencia que las estructuras culturales (universidad, prensa) ejercen sobre la vida cultural italiana, y tratando de hallar la forma de consolidarla a través de un planteamiento moderno, "industrial", del trabajo intelectual, se remite a un estudio histórico sobre el origen y la función de los intelectuales en Italia, de los tradicionales, como el *paglietta*[1] meridional, a los modernos, como el técnico de oficina septentrional. La universidad y la escuela salen aquí en primer plano.

El discurso se reanudará después en el cuarto cuaderno, precisamente como introducción a las notas más sistemáticas sobre la escuela, con un estudio sobre los intelectuales que de buena gana definiría como sociológico, si Gramsci no tuviera tan escasa consideración de la sociología. Los intelectuales, dice, representan no una clase, sino una categoría orgánica con toda clase dominante; no obstante, esta categoría, una vez constituida, tiende a cristalizarse, de donde resultan intelectuales tradicionales o de casta (el clero), intelectuales orgánicos con la burguesía hoy dominante e

[1] Sombrerero, y también paja fina para sombrero de caballero. Las de Italia son las más finas y hermosas de Europa, especialmente las de Florencia y Toscana. [N. del T.]

intelectuales que emergen en la clase que será dominante mañana. Y aquí profundiza el que considera "el problema más interesante", es decir, la relación entre los intelectuales y el partido político (el "moderno Príncipe"). Éste es precisamente el instrumento mediante el cual elabora cada clase en el mundo moderno los propios intelectuales orgánicos e intelectualiza a la vez a todos sus miembros, cumpliendo en la "sociedad civil" la doble función que el Estado lleva a cabo en la "sociedad política", con la creación de un "bloque histórico" integrado por los grupos hegemónicos y sus aliados. De este modo el Estado, el partido, los intelectuales como grupo, y cada individuo (pues todo ser humano es, efectivamente, "intelectual") desarrollan la propia función de hegemonía político-cultural. En este cuadro todas las estructuras específicamente educativas, y en especial la escuela, no sólo aparecen en primer plano, sino que se coordinan estrechamente con toda la vida cultural y productiva de la sociedad. Es superfluo agregar que también estos temas "universales" refluyen de los *Cuadernos* a las cartas (por ejemplo, la carta 203 del 5 de agosto de 1931), del mismo modo que los temas "moleculares" refluyen de las cartas a los *Cuadernos*.

El "americanismo"

Al lado de este tema central de los intelectuales y del moderno Príncipe, se afrontan inmediatamente en los *Cuadernos* los otros dos temas, el del americanismo y el del conformismo.

Sobre todo el americanismo. Salta en seguida a la vista que Gramsci, al evocar su batalla política juvenil, combatida en Turín, es decir, en el mayor centro industrial italiano, atribuya a la clase obrera italiana el mérito de haber sostenido "su americanismo". Esto es, que reinterprete según este nuevo esquema su juvenil exigencia de cultura y de vida

moral, su búsqueda de "otras vías" educativas fuera de la escuela, sus hipótesis de nuevos contenidos, socio-económicos, de instrucción. Igualmente hay que destacar una vez más la vinculación del tema del americanismo al del conformismo.

El americanismo, que constituye en el mundo moderno la expresión más dinámica de aquel industrialismo definido por Gramsci como "una continua victoria sobre la animalidad del hombre", le interesa en cuanto realiza una "elaboración forzada de un nuevo tipo humano" y representa sobre todo "el mayor esfuerzo colectivo efectuado hasta ahora para crear... un nuevo tipo de trabajador y de hombre". Que se halle inherente a esta victoria, a esta elaboración y a este esfuerzo una mecanización, Gramsci lo ve bien; pero lo mismo que en las cartas ha atribuido la responsabilidad al viejo hombre, así ahora dice que depende del hecho de que los cambios se han impuesto al hombre por "coerción brutal": donde el subrayado del adjetivo y la unión de los dos temas del industrialismo y de la coerción o conformismo nos repiten que la coerción es de todos modos inevitable, y que el problema pedagógico consiste en procurar que no se ejerza brutalmente. En suma, el americanismo lo concibe Gramsci como la respuesta, en el plano pedagógico tanto molecular como universal, a las exigencias del industrialismo: significa el reconocimiento de la necesidad de un "aprendizaje", de una adaptación psicofísica a condiciones no "naturales" sino "históricas" de trabajo y de vida. Es más: significa en cierto modo la restablecida unidad de trabajo intelectual y manual.

El "conformismo"

No sin razón encontramos ya en el primer cuaderno, intercalada entre las notas sobre el americanismo, una primera nota sobre el activismo (o más bien contra sus "curiosas

involuciones"), que repite casi con las mismas palabras los motivos de la carta a su esposa del 30 de diciembre de 1929, en la que resolvía decididamente sus dudas respecto a este problema. Sin embargo hay en esta nota algo nuevo, una observación inesperada, es decir, la indicación de un tipo de escuela "única, intelectual y manual", evidentemente inspirada en una cultura moderna que de buena gana definiría "de tipo americano", en el ámbito de la cual debería reconstruirse toda la alternativa entre espontaneísmo y conformismo.

La organización de la escuela

De este modo el tema de la organización de la escuela se viene presentando –¡naturalmente no por primera vez, si se piensa en toda la experiencia política juvenil!– como momento concreto de actuación y como banco de prueba de los dos temas, el americanismo y el conformismo, sobre los que Gramsci ha reflexionado especialmente hasta ahora. Y es propiamente a este tema al que dedica, en el cuarto cuaderno, una de sus notas pedagógicas más largas y más orgánicas, en la que no se consideran por casualidad el origen y significado de la actual crisis de la enseñanza como parte y consecuencia de todo el moderno desarrollo de la ciencia y de la producción.

Las actividades prácticas, o productivas –observa– se han vuelto más complejas (esto es, más vinculadas a las bases científicas, más teóricas), y por otra parte las ciencias se han vinculado a la vida (es decir, se han vuelto más prácticas, constituyen una fuerza productiva). De esta relación entre ciencia y técnica, de teoría y práctica, ha surgido la necesidad de formar también a los productores no ya a través de la simple tutela o la simple escuela profesional-manual, sino a través de una escuela técnica, sí, pero de cultura, o más bien a través de tantas escuelas técnico-culturales como ac-

tividades productivas individuales haya. Pero de este modo se ha roto el antiguo equilibrio (o desequilibrio más bien, aunque "racional", en cuanto que coincide con el desequilibrio, o sea con la división social), donde había una escuela clásica desinteresada para los dirigentes y otra escuela profesional manual para los productores: ya que, al lado de la vieja escuela de cultura, humanística y desinteresada, ha surgido una nueva escuela de cultura, técnica, interesada, sólidamente establecida: la escuela profesional-manual. Se ha escindido así el principio educativo y cultural, puesto que a través de un proceso espontáneo y no "racional" han surgido dos tipos diversos de escuela cultural, uno de los cuales, precisamente el técnico, tiende casualmente a multiplicarse cada vez más.

La solución "racional" de la crisis, tal como Gramsci la entrevé, consiste en la creación de una escuela única de base, que sea cultural y desinteresada, es decir, no profesional, pero tal que armonice con la capacidad de obrar intelectualmente y la de obrar "manualmente" (donde "manualmente" viene en seguida precisado, coherentemente con las observaciones iniciales sobre la cientificación de las actividades prácticas, como "técnicamente, industrialmente"). Por tanto, el desarrollo social (técnico-productivo y científico), que ha determinado la crisis del principio cultural y educativo, y que no ha llegado hasta ahora a una solución razonable sino que tan sólo ha desarrollado "espontáneamente" las contradicciones; cuando se halla guiado por una conciencia y una voluntad política, que naturalmente no han de ser características de individuos singulares, sino de grupos sociales directamente involucrados en la crisis, puede abocar en una solución racional.

A este punto Gramsci define mejor la hipótesis de esta escuela única intelectual y manual, cuya imprevista enunciación al término de la nota sobre el activismo encuentra aquí las profundas motivaciones en las que se basaba. Di-

cha escuela deberá configurarse como una escuela integral, un colegio-escuela –aunque inevitablemente esto no pueda llevarse a cabo sino gradualmente y por tanto, en un principio, sólo para élites– y deberá disponer de dormitorios, comedores, bibliotecas, salas para trabajos de seminario, laboratorios, etc.; precedida por instituciones preescolares no meramente asistenciales, sino educativas, será en su conjunto más breve que los actuales cursos de educación media, permitiendo que los muchachos terminen los cursos a los quince-dieciséis años, para pasar después bien a las escuelas profesionales especializadas, a través de la orientación profesional, bien a estudios superiores. Se configurará por completo como escuela activa y libre de las tradicionales formas de disciplina, y solicitará al máximo la participación de los alumnos. Este activismo, sin embargo –que Gramsci, como se advierte aquí claramente, tan sólo ha rechazado en sus "curiosas involuciones" innatistas y esponta-neístas– comportará en sus primeros grados un inevitable dogmatismo o conformismo, esto es, no podrá renunciar a proponer contenidos culturales a través de rigurosas meto-dologías: se tratará empero de un dogmatismo "dinámico", muy diferente de la coerción "brutal" de que hablaba a propósito de los jesuitas y del americanismo de Ford y Taylor. En los siguientes grados, es decir, al término de la preadolescencia, esta escuela no sólo será activa sino también creativa, con ilimitada autodisciplina intelectual y autonomía moral.

El estudio de la organización escolar y la búsqueda del principio educativo se hallan aquí estrechamente ligados. Es evidente la complejidad de la actitud de Gramsci hacia el activismo: para él, tanto el autoritarismo de los jesuitas como el espontaneísmo roussoniano están históricamente superados, y el problema está ahora por tanto en encontrar una nueva relación entre una y otra exigencia educativa. De la concepción puero-céntrica, que se remonta a Rousseau

pero que ha dado lugar a curiosas involuciones, no acepta ni el innatismo, que supone presente por naturaleza en cada uno inclinaciones ya formadas hacia tal o cual actividad, ni el espontaneísmo, que defiende el autónomo "desenvolvimiento" de estas inclinaciones: acepta de lleno, sin embargo, la exigencia de una participación activa del muchacho, en cuanto sujeto del proceso educativo. Es más, si en la primera fase son indispensables un cierto conformismo o dogmatismo o coerción (¡dinámicos!), posteriormente, sobre la base de una personalidad ya formada por medio de este riguroso aprendizaje, se puede y se debe pasar al máximo de autonomía. Su conclusión es que "toda la escuela unitaria es escuela activa, mientras que la escuela creativa es una fase, la coronación de la escuela activa".

El principio educativo

¿Cuál es el principio educativo que inspira a esta escuela única intelectual y manual? Gramsci lo busca en otra nota del mismo (el cuarto) cuaderno, que, con la anterior, es la más extensa y sistemática que nos ha dejado sobre los temas pedagógicos.

Lo mismo que la nota anterior partía, en la tarea de desarrollar el discurso organizativo, de la constatación de la crisis del principio cultural-educativo, escindido, o más bien hecho trizas, por el moderno desarrollo de la técnica y de la ciencia, así esta segunda nota, al proponerse hilvanar el razonamiento cultural-educativo, parte de la organización de la escuela después de la reforma Gentile de 1923. Dicha reforma ha ratificado y duplicado esta escisión o fractura, reproduciéndola no sólo entre los diversos tipos de escuela (clásica-profesional), sino también entre los diversos niveles (elemental-medio superior). En efecto, si la Escuela elemental tenía o podía tener su principio educativo en el concepto y en el hecho del trabajo, que conecta el orden

social con el orden natural, nada parecido ocurre en la escuela sucesiva, que, en su pretensión de ser esencialmente educativa como la básica, pierde toda capacidad de ser verdaderamente instructiva.

La polémica contra la pedagogía idealista y la escuela nacida de la reforma Gentile se hace aquí muy acerba. Gramsci, que de joven, antes de esta reforma, había definido al instituto clásico como la escuela ideal, aunque pervertida, no ahorra sus críticas a las innovaciones idealistas, frente a las cuales considera más racional la vieja situación. Mejor la vieja escuela de la ley Casati, donde "la organización" misma daba la educación, en cuanto que no sólo era formativa sin restringidas finalidades profesionales, sino también, en conjunto, rigurosa en la explicación de su principio educativo, centrado en torno al latín y al griego. Aquella antigua rigurosidad, si bien algo mecánica, en la enseñanza de la gramática, y aquella formación del sentido histórico "educaban porque instruían": contra la tesis del espontaneísmo y del antinocionismo idealista, la noción era formación, y la instrucción era educación.

No vaya a creerse, sin embargo, que Gramsci sintiera nostalgia por esta vieja escuela. El hecho de que haya sido "racional", es decir, "conforme al fin social", en un cierto momento del desenvolvimiento histórico (del mismo modo que había sido "racional" también la división organizativa entre escuela clásica y escuela profesional-manual que él, ciertamente, no deplora), eso no quiere decir en modo alguno que la considere adecuada para ser propuesta ahora. Sólo que está convencido de que la corrección operada en el sistema en nombre del espontaneísmo idealista (y de exigencias políticas generales, como es la abdicación del estado fascista y de los intelectuales laicos a favor de la Iglesia, de lo que hablaremos más adelante) es totalmente inadecuada, o más bien peyorativa, del mismo modo que era inadecuada y casual, en el plano organizativo, la multipli-

cación de las escuelas técnicas y la escisión de la anterior unidad cultural-educativa. Pudiera parecer que Gramsci reanudara aquí su juvenil razonamiento en defensa de la educación humanística, exaltando una vez más sus capacidades formativas; en realidad lo abre con una clara constatación de la crisis de esta vieja escuela, actualmente desconectada de la vida, y lo concluye con una afirmación igualmente clara sobre la necesidad de sustituir el griego y el latín como punto de apoyo de la nueva escuela. Esta reanudación del discurso juvenil de exaltación del latín tiene, pues, un sentido completamente diferente, aunque los argumentos sean literalmente los mismos: Ahora no es más que un epitafio que celebra lo que la escuela humanística ha sido y ya no puede ser, porque ha cambiado la realidad social.

Pero, ¿cómo responder entonces, concretamente, a esta crisis de la educación humanística? Gramsci sabe que la respuesta no es sencilla, ya que se trata de encontrar una materia o una serie de materias dispuestas didácticamente de modo que sean igualmente formativas; sabe además que el problema no es exclusivamente de índole didáctico-pedagógica, sino cultural y política en el sentido más amplio, ya que se trata de superar una crisis surgida al distanciarse la vieja escuela de la vida, y que se ha definido por la casual espontaneidad de las respuestas hasta ahora dadas. Es decir, ha faltado la clara conciencia de las razones de la crisis y, sobre todo, la fuerza social interesada y capaz de resolverla. Pero, aunque la respuesta no es sencilla y envuelve cuestiones de envergadura, Gramsci intenta cierta aproximación también sobre el plano cultural-didáctico.

El "nuevo intelectualismo"

Descartado el humanismo tradicional, el problema está en definir el "nuevo humanismo", el "nuevo intelectualismo". Frente al viejo tipo de intelectual –abogado, empleado, etc.–

cuya función estribaba en la persuasión de la retórica, está el nuevo tipo de intelectual –el técnico vinculado a la producción industrial– cuya función consiste en ser "persuasor permanente", constructor, organizador. Su formación llega "de la técnica-trabajo a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica". Por tanto, en esta educación, que con Marx llamaremos tecnológica, teórica y práctica, Gramsci parece recuperar los valores de aquel historicismo que era parte integrante del humanismo tradicional. ¿No era, por lo demás, precisamente el tema "historia e historiografía", junto con "los intelectuales" y "el americanismo", el tercer tema de su plan de trabajo de 1929? Para él, la formación humanístico-histórica es indispensable, junto con la tecnológica, ya que sin ella permanece uno especialista sin pasar a dirigente, es decir, como precisará más tarde, "especialista + político".

Pero ni siquiera esta concepción humanístico-histórica, puesta aquí en la culminación de lo que podría llamarse el *itinerarium mentis* del nuevo intelectual, podrá identificarse con la del humanismo tradicional, que Gramsci nos ha avisado ya que hay que sustituir. Si la finalidad de este itinerario es la formación de un nuevo tipo de hombre, productor e intelectual a la vez (especialista y político), este historicismo será en cierto modo diverso. Y ciertamente, aunque sea en una nota brevísima, Gramsci alude a una propuesta más unitaria, que no procede, como la que acabamos de leer, "por saltos" (trabajo-técnica-ciencia-historia), con privilegio para la historia, sino que unifica el motivo historicista y el tecnológico en la "historia de la ciencia y de la técnica" como base formativa de la nueva escuela unitaria.

Son breves alusiones, encuadradas en una meditación profunda de toda la relación pedagógica con sus valores culturales, y de toda la relación política, pero que no agotan las reflexiones de Gramsci sobre esta materia. Sobre las ciencias escribirá, por ejemplo, en otras notas, e igualmente sobre las matemáticas, la lógica, el lenguaje, buscando siem-

pre el papel formativo y el puesto que ha de atribuírseles entre los valores culturales. Por ejemplo, coherente con su juvenil antipositivismo, rechaza toda suerte de privilegios para tal o cual ciencia y para su metodología, y reconoce que la metodología más universal no es otra cosa que la lógica formal o matemática: pero incluso esta metodología universal, al menos en una nota de su primer cuaderno, aparece vivificada por el implícito historicismo, en cuanto que la lógica "va alejándose del esquema matemático para llegar a un juicio histórico y psicológico". Y es éste un motivo que, unido a una cierta desconfianza hacia el carácter abstracto de las matemáticas, vuelve a aparecer también más tarde. Gramsci (que de joven universitario había sido sobre todo un estudioso de lingüística) afirma que la lógica formal, lo mismo que la gramática, sirve para reconocer y llevar adelante la historia, y sostiene que, en la enseñanza, hay que ponerla al lado de la gramática más bien que junto a la aritmética, "porque, unida a la gramática, la lógica formal se ve relativamente vivificada y facilitada". En suma, incluso donde más sensible es a los problemas del nuevo humanismo, su formación en los cuadros del humanismo tradicional se deja igualmente sentir y firma con un trazo característico todas sus reflexiones sobre el principio educativo: a las ciencias opone la lógica, y ésta la asocia no a las matemáticas, sino a la gramática y la historia. Pero el sentido más original de su investigación, lo que da a sus reflexiones un carácter de modernidad y de actualidad, está precisamente en haber sabido, sobre las bases culturales tradicionales profundamente vividas, construir perspectivas modernas que parten de una captación igualmente consciente y profunda de las exigencias del mundo de la producción, y de una adhesión razonada y crítica a las alternativas político-sociales más avanzadas.

5. Fuentes reales de la investigación gramsciana

Considérense sus propuestas pedagógicas fundamentales: el conformismo, el americanismo y con ellos, la escuela única intelectual y "manual" con su significación para toda la cultura nacional, y trátese de interpretarlas en profundidad, liberándolas igualmente de lo mucho que tienen de oscuras, de criptográficas, a lo que se vio obligado por la censura carcelaria. Pues bien, resultará con toda evidencia que el humanista e historicista Gramsci es ante todo el político empeñado, que quiere comprender históricamente la realidad y, para transformar, no excogita soluciones de su cerebro, sino que indaga críticamente las tendencias que dicha realidad expresa contradictoriamente. Del mismo modo que Marx no había excogitado, los codos sobre la mesa, la perspectiva de una escuela tecnológica, teórica y práctica, sino que la había visto surgir contradictoria y confusa de las exigencias de la fábrica, así Gramsci no imagina que elabora críticamente, fuera del modelo americano abiertamente citado, el modelo de escuela que, entre mil dificultades y discordancias se había venido configurando en la gran época del primer ímpetu revolucionario en la Unión Soviética y que él mismo había tenido ocasión de conocer durante su permanencia allí entre 1922 y 1923. Por lo demás, él viene a confirmarlo, si bien cautamente y en criptografía, en las notas de sus *Cuadernos*.

En suma, Gramsci se atiene a la realidad, y esta realidad es lo que considera socialmente y culturalmente más avanzado: y el americanismo significa, en su criptografía, no sólo el grandioso desarrollo americano, que ciertamente no infravalora, sino también y especialmente la perspectiva socialista abierta desde la revolución de octubre en la Unión Soviética. Él mismo nos lo confirma en una nota intercalada en el cuarto cuaderno, entre las dos notas mayores sobre el principio educativo. En tal pasaje su discurso parte del

interés que se había manifestado en la Unión Soviética por el modo de vida (*byt*) americano, y de los intentos de Trotsky (León Davidovi, en su criptografía carcelaria) de solicitar la formación de un hombre capaz de integrarse rápidamente en la producción racionalizada. El napoleonismo con que tacha a Trotsky por el modo con que trató de llevar a cabo su programa, y la brutalidad con que recrimina a Ford y a Taylor, preocupados tan sólo por desarrollar en el trabajador la parte maquinal, señalan su autonomía de juicio. Lo que importa es que, si la precaución a que se ve obligado por la censura carcelaria y el tipo de informaciones de que puede disponer lo constriñen a hablar sólo por desarrollar en el trabajador la parte maquinal, señalan su autonomía de juicio. Lo que importa es que, si la precaución a que se ve obligado por la censura carcelaria y el tipo de informaciones de que puede disponer lo constriñen a hablar sólo del americanismo y del fordismo, en realidad nos da a entender claramente que ha tenido conocimiento de este tema a través de su experiencia en la Unión Soviética y que, al hablar de americanismo, pretende hablar también y sobre todo de la industrialización socialista y de la formación del hombre en la sociedad socialista.

Así, también por el tipo de organización escolar unitaria, otra nota de este mismo cuaderno nos ofrece incidentalmente un testimonio inequívoco sobre la fuente soviética de la inspiración gramsciana. Discutiendo acerca del valor filosófico inherente a la utopía en cuanto contiene un indudable valor político, Gramsci advierte: "En este punto interviene un elemento tomado de Ilic (Lenin): en el programa de abril de 1917, en el apartado donde se habla de la escuela única y concisamente en la breve nota explicativa (me refiero a la edición de Ginebra de 1918)...", y aquí su discurso sigue remitiéndose a este texto, siempre en relación con el valor político de la utopía. Pero a nosotros nos interesa el testimonio que nos da así Gramsci de haber teni-

do claros en la memoria los puntos referentes a la escuela soviética, redactados por Krupskaya, aceptados por Lenin, publicados en el opúsculo *Materiales para la revisión del programa del partido,* y que constituyeron la base de la discusión del VIII Congreso del Partido comunista bolchevique, en 1919. La escuela única no es, pues, una excogitación de Gramsci, sino su original interpretación de la experiencia soviética: cuando él la nombraba por vez primera, de modo inesperado e inmotivado, al final de su nota sobre el activismo, en realidad no hacía más que poner por escrito una concretísima hipótesis de solución de la crisis escolar, que bien conocía y llevaba *in mente* desde hacía años, pero que era imprudente darlo a conocer a los censores fascistas. No obstante, pese al propósito de usar una criptografía para burlar la censura carcelaria, en una ocasión, hablando de orientación profesional, se le escapará de la pluma la definición exacta de aquella escuela: la "escuela única del trabajo".

Tal vez, pensando precisamente en este modelo soviético, puede comprenderse mejor ese punto importantísimo, enunciado por Gramsci en su último plan de trabajo de 1932, en el pasaje donde se propone estudiar, en el ámbito del problema de los intelectuales, la escuela única y *su significación para toda la organización de la cultura nacional.* Aunque al final de la larga nota sobre la organización de la escuela elabore con un esfuerzo original su concepción de la relación escuela-producción-sociedad, hasta el punto de llegar, en la primera redacción después corregida, a una exageradamente minuciosa y demasiado utópica previsión de las estructuras posibles, no obstante es obvio que aquí parte también de una referencia a una experiencia real, a una tendencia que se ha manifestado concretamente en la historia, es decir, a la experiencia soviética. La idea de que el principio introducido en la escuela unitaria establezca nuevas relaciones entre el trabajo intelectual y el industrial, e involucre por tanto a la organización y a la función de todos los or-

ganismos de cultura y de trabajo, es una interpretación personal tanto de los principios de Marx como de los intentos que se estaban llevando a cabo en la Unión Soviética para traducirlos a la práctica. Gramsci, que a propósito de la Sociedad italiana para el progreso de la ciencia había hablado ya de la unión de teoría y práctica, de trabajo intelectual e industrial, reanuda ahora el discurso a propósito de las academias, que deberían convertirse en centros culturales para los que pasan a la profesión, y terreno de encuentro con las universidades, de modo que se integre el trabajo cultural tradicional de estas instituciones con las actividades del mundo de la producción y del trabajo. La escuela única de trabajo intelectual y manual (¡técnico, industrial!) representa así el primer anillo de una cadena constituida en los niveles más altos por las diferentes organizaciones culturales coordinadas con los centros productivos, configurando toda una sociedad en la que el trabajo y la instrucción (¡permanente!) tienen centros y finalidades comunes. Es toda una sociedad intelectual y trabajo industrial. Es la sociedad que en la Unión Soviética, sobre las hormas de Marx y de Lenin, se trataba de construir: una sociedad socialista. Por lo demás, ¿no es acaso superfluo advertir que en la criptografía carcelaria de Gramsci el adjetivo "nuevo" significa exactamente "socialista"? Ya hable de americanismo, es decir, del industrialismo y del conformismo indispensable para la formación del hombre "nuevo" conmensurado al mismo, ya hable del "nuevo" humanismo o del "nuevo" intelectualismo, y de la escuela única intelectual y manual (tecnológica, industrial), Gramsci habla pues de industrialización socialista, de hombre socialista, de humanismo socialista, de escuela socialista.

6. Originalidad y concreción de las soluciones propuestas

Hay que observar todavía que, si Gramsci se coloca claramente en una determinada tradición de pensamiento y vuelve la mirada a varios modelos bien definidos, su reflexión tiene todas las características de originalidad e inventividad. Podría decirse de él lo que él mismo observa con tanta frecuencia a propósito de la relación entre el conformismo, entendido como socialidad y originalidad; es decir que "el individuo es original históricamente cuando da el máximo realce y vida a la socialidad, sin lo cual sería un 'idiota'". Su pertenencia a una tradición y la milicia en un partido político constituyeron la disciplina y la experiencia de socialidad a través de la cual alcanzó una superior personalidad y originalidad. Por lo demás, hay un rasgo de estilo característico de su modo inventivo de proceder en la reflexión: su continuo partir de un análisis, lo más cuidadoso y objetivo posible, para llegar después a una fórmula interrogativa que, surgida precisamente de dicho análisis, espera una respuesta nueva: "Puestas así las cosas, surge una cuestión..." "Dadas estas razones, se presenta el problema..." Es lo que él mismo llama método del "Dado que". De una de estas fórmulas nace precisamente una reflexión que puede esclarecernos concretamente la forma con que Gramsci se colocara frente a sus modelos. En una nota "Contra el bizantinismo", es decir, sobre la "tendencia degenerativa" a tratar las cuestiones denominadas teóricas como si tuviesen que tener validez por sí mismas, fuera de toda práctica determinada, se pregunta: "Se plantea la cuestión de si una verdad teórica que se descubre estar en correspondencia con una determinada práctica puede generalizarse y considerarse universal en una época histórica"; y tras haber afirmado que la prueba de su universalidad es que constituye un estímulo para conocer la nueva realidad y que es capaz de incorporarse a ella, responde: "En este

incorporarse está su concreta universalidad, no meramente en la coherencia lógica y formal... Las ideas no nacen de otras ideas, las filosofías no han nacido de otras filosofías, pero... son expresión continuamente renovada del desarrollo histórico real". Así la teoría marxista y el modelo soviético no fueron nunca para él una verdad teórica aplicable indiscriminadamente a una realidad cualquiera, ni tan siquiera la matriz inmediata de sus ideas, sino un estímulo para conocer la nueva realidad, para incorporarse a ella. Es significativo que el mismo rasgo estilístico reaparece en un pasaje en el que, discutiéndose el problema de la adaptación de la fuerza-trabajo humana a las exigencias del industrialismo como en América está llevando a cabo el fordismo, comenta: "*Se presenta el problema* de si el tipo de organización fordiana del trabajo es racional y digno de generalizarse mediante la presión material y moral de la sociedad y del Estado". Y más significativo todavía es que en esta ocasión, localizado el problema, no dé por el momento respuesta alguna, aunque su orientación esté implícita en la cuestión propuesta: responderá claramente sólo cuatro años después, cuando vuelva a copiar y corregir esta nota: "Parece que puede afirmarse que el método Ford es racional, es decir, que debe generalizarse". Pues bien, si uno se preguntara a qué corresponden estos cuatro años, se comprobará que coinciden con el primer plan quinquenal de la industrialización socialista en la Unión Soviética: su planteamiento ha hecho surgir en Gramsci la pregunta, deslizada en la criptografía carcelaria del discurso americanista; su positiva conclusión lo ha convencido definitivamente de que la respuesta implícita es justa. Así caracterizan el pensamiento de Gramsci el realismo y la originalidad (y a este ejemplo podrían agregarse otros fundamentales, como su teoría del partido, es decir, del moderno Príncipe, por las que el discurso en clave maquiavélica es, en realidad, un discurso leninista, originalmente repensado).

Si reconsideramos ahora todo el conjunto de la investigación de Gramsci sobre los temas pedagógicos, como parte de aquella relación política que "existe en toda la sociedad en su totalidad", entonces, más allá de los momentos que hemos esclarecido –los intelectuales (es decir, esta relación en cuanto tal), la organización de la escuela y de la cultura (es decir, el instrumento), el industrialismo (o sea, el método)– emerge, el motivo que alienta más profundamente a su "nueva" pedagogía: este motivo es el trabajo. El trabajo, como ya hemos visto, se hallaba siempre presente en la exposición de estos momentos, trascendiendo sobradamente la habitual acepción que recibe en el campo pedagógico. Para comprender de lleno lodo su alcance, es preciso remitirse a la concepción de Marx, que Gramsci revive con originalidad, y entenderlo como aquel continuo proceso de industrialización, que es a la vez proceso de intelectualización, a través del cual se desenvuelve la verdadera historia de la naturaleza y del hombre, y la naturaleza es socializada porque se le injerta el orden social humano. Gramsci, que se halla a la búsqueda de un valor objetivo, necesario, universal, que sea criterio no arbitrario del conformismo en pedagogía y de la hegemonía en política, entendidos como lucha por la formación a escala molecular y universal del hombre nuevo, lo encuentra precisamente en el mundo de la producción, en el trabajo. La cultura, dice, debe adecuarse a la función práctica, y el máximo utilitarismo, es decir, la racionalización de los esfuerzos y la recusación de todo diletantismo o bohemismo o romanticismo, debe hallarse a la base de todas las instituciones intelectuales y morales que hayan de crearse. Es preciso por tanto referirse a las relaciones técnicas de producción, las cuales, con la objetividad y necesidad inherente a las mismas, constituyen el punto de referencia para el modo de comportarse y por ende para la educación del hombre; más aún, para la misma civilización. Hasta el punto de poder concluir afir-

mando que la reforma económica y social es el modo concreto en que se presenta toda reforma intelectual y moral; e incluso que en la necesidad y objetividad histórica de las relaciones de producción, que son relaciones de los hombres con la naturaleza y con ellos mismos, puede apoyarse la universalidad del principio moral.

No podría ser peor lectura de estas notas gramscianas que la que pretendiese interpretarlas –riesgo, por desgracia, todavía no desechable por los textos de la tradición a la que él pertenece– como una exaltación del "factor económico" o de cualquier simplificación por el estilo. En realidad, la investigación de Gramsci está totalmente encaminada a superar, conceptual y operativamente, la sujeción del hombre a tales factores, el condicionamiento determinístico de su personalidad a causa de un ambiente material y culturalmente depravado, la división del hombre y las desigualdades de la condición humana, que amenazan con hacer caer a unos en la pasividad intelectual y a otros en el intelectualismo romántico y veleidoso de quien queda desconectado de la vida real. El "materialismo" de Gramsci, lo mismo que el de Marx, no es otra cosa que la liberación del hombre de la "materia", es decir, liberación de la naturaleza en cuanto "casualidad" no dominada, liberación de las necesidades a través de su satisfacción y la capacidad conquistada de goces superiores, liberación de las cosas, a las que se le atribuye la "cualidad", que es característica del hombre. Afirmar que el desarrollo de la personalidad, que la libertad intelectual y moral, que la humanidad y la espiritualidad pueden surgir en una vida separada de la actividad productiva, significaría sencillamente confiar esta última, desprovista de toda "espiritualidad", a otros hombres, confirmar la división del género humano, condicionar la conquista de la personalidad a la pertenencia, en dicha división, al número de los que, poseyendo, pueden disfrutar sin producir. En este sentido combate las ideologías tradicionales,

comprendida la católica, sobreestructuras de estructuras sociales discriminantes que, reconociendo personalidad jurídica exclusivamente a los poseedores, han identificado siempre de hecho posesión y personalidad, separándolos de la actividad productiva. Con dialéctica agudeza niega no la identificación, sino más bien esta separación, afirmando que precisamente porque se reconoce que coinciden posesión y personalidad (es decir, dominio sobre la naturaleza y desarrollo del hombre), debe concluirse que la conquista de las fuerzas materiales es el modo más importante de conquistar la personalidad, o bien que la personalidad y la humanidad se realizan en el mundo de la producción y del trabajo, en la creación productiva. Lo que hay que hacer es negar esa separación, que pone a un lado posesión, personalidad, espiritualidad, y a otro trabajo, necesidad: esto es, negar la división del hombre por el hombre y conquistar esa "igualdad" real entre los hombres, que coincide con el grado de "espiritualidad" alcanzado por el proceso histórico de la "naturaleza humana". Así, configurando la futura sociedad sin clases como un "organismo social unitario técnico-moral", en el cual el "conformismo", desarrollándose racionalmente según el desenvolvimiento de las fuerzas sociales, se identifica con la socialidad y constituye la base común sobre la que se desarrolla al máximo la originalidad y la personalidad del individuo, Gramsci diseña de forma no utópica la perspectiva político-pedagógica de la "unificación cultural del género humano".

MARIO A. MANACORDA

Advertencia

El título que he dado a esta antología no se halla en Gramsci, pero creo que refleja el carácter problemático y abierto de la investigación pedagógica, su declarada vacilación inicial entre las dos concepciones del mundo y del hombre, la naturalista-espontaneística y la historicista-voluntarista. Que esta vacilación fuese ya orientada hacia una alternativa y llegara a ella resueltamente nada quita al carácter alternativo de la posición inicial y al hecho de que también las exigencias correspondientes a la hipótesis refutada hayan sido empero ampliamente recobradas dentro de la hipótesis aceptada. Pero, sobre todo, la alternativa estaba y sigue en pie no sólo en Gramsci, sino en todo el debate pedagógico actual inclusive.

La conexión de los argumentos específicamente pedagógicos con la más generalizada reflexión política es tan estrecha en Gramsci, que la mayor dificultad en la compilación de una antología pedagógica a partir de sus escritos consiste precisamente en no pasarse de un campo a otro, ateniéndose rigurosamente a lo que es explícitamente pedagógico, aunque tenga en sí suficiente impregnación política y referencia autónoma a las tesis generales políticas. Elección y ordenación no pueden, de todos modos, dejar de ser arbitrarias: nadie puede pretender sustituir a Gramsci en la ordenación de ese material según los planes de trabajo que la lenta agonía sufrida en la cárcel fascista impidió llevar a

término. Y no obstante, precisamente siguiendo indicaciones de sus planes de trabajo, de los títulos de las rúbricas dadas por él a sus notas, y de las llamadas explícitas e implícitas, se puede -se debe- intentar una selección y una ordenación que facilite una lectura orgánica y concentrada de estos temas, procurando no perder su conexión con la reflexión general.

La ordenación que he hecho aquí de la materia, reagrupando las páginas de contenido afín, es "sistemática", en el sentido de que recoge los motivos fundamentales prescindiendo del momento en que se le han presentado a Gramsci: de la premisa de la ideal identidad de pedagogía y política, a los dos motivos centrales de la organización de la escuela y del principio educativo, al industrialismo como base y medida de este principio, a los temas de los contenidos culturales y de las metodologías didácticas. Inevitablemente, esta sistemática selección pierde en gran parte (a pesar de ciertas reagrupaciones cronológicas dentro de determinados capítulos) el sentido del proceso de formación del pensamiento pedagógico gramsciano. De esta formación he hablado ya en otra parte (*cfr. Il principio educativo in Gramsci, Americanismo e conformismo*, Roma, Armando, 1970), rastreando en los años la determinación de los motivos y de las soluciones, incluso a través de la lectura en los manuscritos de la primera redacción de las notas de los *Cuadernos de la cárcel*: les he dado por tanto asimismo un índice de los argumentos, que facilitara la reconstrucción sistemática con la reconstrucción cronológica. Dejando a un lado la reconstrucción cronológica que figura en la introducción, en la sistemática me ha parecido más oportuno dar homogeneidad y fuerza de síntesis a los temas fundamentales.

Los títulos de las cinco partes son míos: los de los capítulos y los de cada nota son casi siempre de Gramsci, mientras que son míos también los de los apartados en que he dividido las notas más extensas (sobre los intelectuales,

sobre la organización de la escuela y de la cultura, sobre la búsqueda del principio educativo, sobre el americanismo y el fordismo).

Para la bibliografía remito a mi volumen ya citado sobre *Il principio educativo in Gramsci*, y a la "Bibliografía gramsciana" elaborada por Elsa Fubini en el volumen *Gramsci e la cultura contemporanea*, Roma, Editori Riuniti - Instituto Gramsci, 1967, vol. II, pp. 475-544. Me limito aquí a recordar que una amplia y cuidada antología pedagógica gramsciana ha sido ya publicada a cargo de Giovanni Urbani (Antonio Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Scritti di pedagogia a cura di G.U., Roma, Editori Riuniti, 1967), y que la más importante contribución al estudio de Gramsci en los últimos años, después de las notas bibliográficas que aparecen en mi volumen, es Leonardo Paggi, *Antonio Gramsci e il moderno Principe*, Roma, Editori Riuniti, 1970.

Infinitas gracias al Instituto Gramsci por haberme autorizado la reproducción de los textos de las *Opere di Antonio Gramsci*, publicadas en doce volúmenes por el editor Einaudi, Turín, 1948-71, a los que se refieren las llamadas que aparecen en los pies de página de la presente antología.

MARIO A. MANACORDA

NOTA BIOGRÁFICA

Antonio Gramsci nació en Ales, Cerdeña, en una modesta familia de la pequeña clase de los empleados, originaria de Albania e inmigrada a la isla en el siglo XIX. Su infancia se vio atormentada por una enfermedad prematura, que deformó su persona, y por la pobreza en la que vivió toda la familia a causa de las vicisitudes paternas. Siguió los estudios, con las interrupciones y retrasos debidos a una y otra razón, primero con profesores bastante modestos, luego con mejor suerte en el instituto clásico de Cagliari. Aquí, siguiendo al hermano Gennaro, participó en las primeras actividades sindicales y políticas, orientándose hacia el sardismo, afrontando las primeras lecturas socialistas, y avanzando, "tendencialmente más bien crociano", en las primeras experiencias culturales. En 1911, tras ganar una bolsa de estudios en el Colegio de las provincias, se inscribió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Turín, donde, sufriendo dificultades y enfermedades, frecuentó sobre todo las clases del lingüista Matteo Bartoli, que concibió grandes esperanzas sobre él, así como del italianista Umberto Cosme, y del filósofo estudioso de lógica Annibale Pastore.

Pero en Turín, convertida muy pronto en centro del movimiento obrero italiano, madura la vocación política de Gramsci, en aras de la cual sacrificará la continuación de sus estudios. Allí conoció y tuvo después compañeros de vida

política, tales como Angelo Tasca, Palmiro Togliatti, Umberto Terracini, Felipe Platone, Ottavio Pastore. En 1914 se adhirió al Partido socialista, empezando a colaborar en la prensa nacional y local, del *Grido del popolo* a la edición turinesa del *Avanti!*: el 11 de febrero de 1917 publicará personalmente un número único con el título "La città futura". Fueron precisamente los acontecimientos nacionales e internacionales de 1917 los que decidieron su vida: durante la insurrección de los obreros de Turín contra la guerra, en el mes de agosto, tras haber sido apresados los dirigentes socialistas, se le confió la secretaría de la Sección socialista; luego, la revolución de octubre (7 de noviembre) en Rusia, que él saludará como contraria a los esquemas del marxismo ortodoxo (la "revolución contra el Capital") lo empujará a tomar posición, dentro del partido, en la fracción intransigente revolucionaria. El 5 de mayo de 1919 da vida, con sus compañeros de fracción, a la revista *Ordine Nuovo* (semanal), de la que nacerá el movimiento de los consejos de fábrica, concebido como original equivalente italiano de los soviet rusos: una experiencia determinante en la vida de Gramsci, en la historia del movimiento obrero y en el desenvolvimiento de las doctrinas revolucionarias. Pero el año 1920 marca el vértice y luego el replegamiento del movimiento obrero italiano, tras la fallida ocupación de las fábricas (septiembre) e, intensificándose más los contrastes políticos, en el congreso socialista de Livorno se llegó, en enero de 1921, a la escisión del PCI, con la constitución del Partido Comunista de Italia, en el que, sin embargo, el grupo turinés apareció inicialmente en segundo plano frente al grupo napolitano capitaneado por Bordiga. *Ordine Nuovo* se transforma en diario. También dentro del PCI comienza la lucha entre dos líneas políticas y culturales diferentes que, implícita ya en el II Congreso (marzo de 1922), explotará en 1923 con ocasión de la respuesta que han de dar a la III Internacional que, desde Moscú, invita a recons-

truir la unidad con los socialistas no reformistas (maximalistas).

Pero entre mayo de 1922 y noviembre de 1923, mientras el fascismo conquista el poder en Italia, Gramsci se halla en la Unión Soviética, donde trabaja para la Internacional, y madura nuevas experiencias que hará fructificar en la cambiada situación, a su regreso a Italia, acaecido el 12 de mayo de 1924, después de otra estancia más en Viena para la Internacional (reanuda, entre otras cosas, la publicación de *Ordine Nuovo*, como quincenal). Es el momento de la crisis política que siguió al asesinato del diputado socialista Giacomo Matteotti por obra de los fascistas, y del que el fascismo, gracias a la discordia de las oposiciones, podrá salir indemne, en enero de 1925, a pesar de la resistencia popular y comunista, en la que emerge la figura de Gramsci. Así el fascismo va transformándose en "régimen": se inicia la larga resistencia, y el Partido comunista, en el III Congreso, celebrado en el extranjero, en Lión, en marzo de 1926, batida la línea bordiguiana sobre la base de *Test* redactados por Togliatti de acuerdo con Gramsci, elabora una nueva línea política que le permitirá superar el ventenio de la dictadura fascista y proponerse de nuevo como un organismo político sumamente popular y culturalmente homogéneo.

Mientras tanto la reacción fascista se exaspera bruscamente; la violencia de grupos, tolerada y protegida por el Estado Liberal, cede el puesto a la violencia estatal. Las leyes de excepción de noviembre de 1926 son el comienzo de una represión indiscriminada, donde las víctimas más numerosas son los comunistas: el mismo Gramsci, a pesar de la inmunidad parlamentaria, es arrestado el 8 de noviembre. Comienza para él un encierro del que sólo lo librará la muerte: toda actividad política directa queda forzosamente interrumpida, los afectos familiares (en la Unión Soviética se había casado con Julia Schucht, de la que había tenido dos hijos, Delio y Giuliano, al segundo de los cuales no co-

nocerá jamás) se ven privados de toda vida real. La misma actividad cultural –Gramsci acababa de empezar su ensayo sobre *La questione meridionale*, en la que abordaba la relación intelectuales-pueblo en la reciente historia italiana– también parece verse irremediablemente impedida. Tras permanecer unos días en la cárcel Regina Coeli de Roma, es enviado al exilio a la isla de Ustica; pero el 20 de enero de 1927, acusado ante el nuevo tribunal especial de conspiración contra el Estado, instigación a la guerra civil, excitación al odio de clase, apología del crimen, propaganda subversiva, es trasladado a la cárcel de S. Vittore de Milán, procesado después en Roma del 28 de marzo al 4 de junio de 1928, y condenado a 20 años en el denominado "procesón", en el que se vieron involucrados numerosos dirigentes comunistas, fue trasladado en julio de 1928 a la cárcel de Turi, en la provincia de Bari.

A pesar de las condiciones de aislamiento, el daño a la salud, las dificultades que redujeron las posibilidades de lectura y de información, "su cerebro sigue funcionando", contra los auspicios del público acusador fascista. Incluso en las precarias condiciones de la cárcel, Gramsci trata hasta de "pedir peras al olmo", utilizando al máximo toda oportunidad de estudiar. Ya el 19 de marzo de 1927 (Carta 21 a su cuñada Tania) habla de un plan de trabajo, si bien todavía inconcluso, referente a cuatro temas: los intelectuales, la lingüística comparada, el teatro de Pirandello (que él se vanagloria de haber sido el primero en descubrir), las novelas de apéndice y el gusto popular; todo ello en un intento de indagar el "espíritu creativo". Posteriormente, una vez conseguido por fin el permiso de tener cuadernos, a partir del 8 de febrero de 1929, redacta en la primera página un nuevo plan de trabajo (que luego ilustra, con alguna variación, en la Carta 122, del 25 de marzo, a Tania); allí prevé una vez más los intelectuales y luego historia e historiografía y americanismo y fordismo. Sobre estos temas y sobre los

apuntes de varias lecturas, llena de notas sus nueve primeros Cuadernos. Luego, cuando su salud empieza ya a vacilar (una primera crisis en 1931, un verdadero y propio quebranto en 1933), elabora un plan más sistemático y preciso de reelaboración y desarrollo de las primeras notas, centrándolo todo sobre el tema de los intelectuales, previendo como uno de los "ensayos principales". "La escuela única y su significación para toda la organización de la cultura nacional", y señalando en el primer punto, entre los "reagrupamientos de material útil para los ensayos", de nuevo "los intelectuales y cuestiones escolares". De este modo llenará otros veinte Cuadernos (más de cuatro de traducciones) que, burlando la censura carcelaria, podrá llevarse consigo cuando abandonara la cárcel en 1935. Pasará así los últimos meses en libertad vigilada, en una clínica de Formia, donde comenzará el último Cuaderno, volviendo a los intereses universitarios por la lingüística, y luego en la clínica Quisisana de Roma donde, para suprema irrisión, le llegará la orden de libertad cuando, ya físicamente destruido, no dispondrá más que de una semana de vida. Afecto del mal de Pott, de tuberculosis, de hipertensión, de crisis anginoides, de gota, tremendas reliquias de la larga vida de cárcel, Gramsci expirará por hemorragia cerebral el 27 de abril de 1937, a los cuarenta y seis años de edad.

Además de los escritos políticos publicados en su juventud, y de las notas de los Cuadernos así como de las sumamente humanas y ricas cartas desde la cárcel, que empezaron a conocerse tan sólo una vez derrocado el fascismo a los once años de su muerte, es preciso recordar aquí, como testimonio de sus intereses culturales-educativos, las numerosas iniciativas prácticas que tomó en este campo: diciembre de 1917 –una Asociación política cultural; marzo de 1918 –un Club de vida moral, para el cual pedía consejo a Giuseppe Lombardo-Radice; noviembre de 1919 –una Escuela de cultura y propaganda socialista; agosto de 1920

–un Grupo de educación comunista; enero de 1921 –un Instituto de cultura proletaria, Sección italiana del Proletkult ruso; marzo de 1924 –Cursos por correspondencia para organizadores y propagandistas del partido; febrero de 1925 –una Escuela del partido por correspondencia, para la que preparó dispensas; enero de 1927 –una escuela de los confinados a Ustica; y además lecciones a sus compañeros de cárcel, etc.

El lector de sus escritos de tema pedagógico encontrará las razones profundas de tanto fervor de actividad educativa.

Parte I

Pedagogía y Política

I. UNIVERSALIDAD DEL *RAPPORT* PEDAGÓGICO Y PROBLEMAS DE LOS INTELECTUALES

El problema escolar aparece en los planes de estudio de Gramsci como parte de su principal investigación sobre los intelectuales, cuyo significado se ve ilustrado en una carta a su cuñada Tania. Se trata, precisamente, de ese *rapport* general pedagógico-político existente en toda la sociedad, ya sea como dictadura-coerción ejercida por la "sociedad política" (gobierno, tribunales, etc.), ya como hegemonía-persuasión ejercida por la "sociedad civil" (asociaciones privadas, iglesia, sindicatos, escuela, etc.), en la que operan sobre todo los intelectuales.

Pedagogía y política

Este problema del logro de una unidad cultural-social sobre la base de una común y general concepción del mundo puede y debe aproximarse al planteamiento moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente "escolares", mediante las cuales las nuevas generaciones

entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y "madurando" y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre *élites* y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de "hegemonía" es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales.

MS, p. 26.

Intelectuales y hegemonía

Queridísima Tania. [...] El estudio que he realizado sobre los intelectuales es muy amplio como diseño y, en realidad, no creo que existan en Italia libros sobre este tema. Existe ciertamente mucho material erudito, pero disperso en un número infinito de revistas y archivos históricos locales. Por otra parte, yo extiendo mucho la noción de intelectual, sin limitarme a la noción corriente que hace referencia a los grandes intelectuales. Este estudio lleva también a ciertas determinaciones del concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.) precisamente en la sociedad civil operan de modo especial los

intelectuales (B. Croce, por ejemplo, es una especie de papa laico y un instrumento eficacísimo de hegemonía, aunque de vez en cuando pueda encontrarse en oposición a tal o cual gobierno, etc.). Esta concepción de la función de los intelectuales, en mi opinión, ilustra la razón o una de las razones de la caída de las Comunas medievales, es decir, del gobierno de una clase económica que no supo crearse una categoría propia de intelectuales y ejercer por tanto una hegemonía además de una dictadura; los intelectuales italianos no tenían un carácter popular-nacional sino cosmopolita y basado en un modelo de la Iglesia, y a Leonardo le era indiferente vender al duque Valentino los diseños de las fortificaciones de Florencia. Las Comunas fueron, pues, un estado sindicalista que no llegó a superar esta fase y a convertirse en un Estado integral como en vano indicaba Maquiavelo, el cual pretendía, a través de la organización del ejército, organizar la hegemonía de la ciudad sobre el campo, por lo que puede llamársele el primer jacobino italiano (el segundo ha sido Carlo Cattaneo, pero éste con demasiadas quimeras en la cabeza). De todo esto se infiere que el Renacimiento debe considerarse como un movimiento reaccionario y represivo en oposición al desarrollo de las Comunas, etc. Te hago estas alusiones para persuadirte de que todo período de la historia italiana, desde el Imperio Romano hasta el Risorgimento, debe considerarse desde este punto de vista monográfico.

C 210, 7 de septiembre de 1931.

Queridísima Tania [...] Ya hice alusión a la importancia que concede Croce a su actividad teórica de revisionista y que, por su misma admisión explícita, todo su esfuerzo de estos últimos años como pensador se ha visto guiado por el intento de completar la revisión (del marxismo) hasta el punto de convertirla en liquidación. Como revisionista

ha contribuido a suscitar la corriente de la historia económico-jurídica (que, de forma atenuada, se ve todavía hoy representada sobre todo por el académico Gioachino Volpe); hoy ha dado forma literaria a esa historia denominada ético-política, de la que debería llegar a ser paradigma la *Storia d'Europa*. ¿En qué consiste la innovación realizada por Croce? ¿Tiene ese significado que él le atribuye y, sobre todo, ese valor "liquidador" que él pretende? Concretamente puede decirse que Croce, en la actividad histórico-política, pone el acento tan sólo en ese momento que se conoce en política como de la "hegemonía", del consenso, de la dirección cultural, para distinguirlo del momento de la fuerza, de la constricción, de la intervención legislativa y estatal o policial. En realidad no se comprende cómo cree Croce en la capacidad de este planteamiento suyo de la teoría de la historia para liquidar definitivamente toda teoría de la praxis. Ha ocurrido precisamente que en el mismo período en que Croce elaboraba su diversora clava, la filosofía de la praxis, en sus más grandes teóricos modernos, era elaborada en el mismo sentido y revalorado precisamente de forma sistemática el momento de la "hegemonía" o de la dirección cultural en oposición a las concepciones mecanicistas y fatalistas del economismo. Se ha llegado incluso a afirmar que el rasgo esencial de la más moderna filosofía de la praxis lo constituye precisamente el concepto histórico-político de "hegemonía".

II. FORMACIÓN Y FUNCIÓN DE LOS INTELECTUALES

Ésta es la nota más organizada sobre el tema y que más que ninguna otra absorbió la atención de Gramsci en los años de cárcel.

Comienza definiendo la acepción del término y el modo de formación histórica de los intelectuales, no clase, sino categoría orgánica que toda clase se crea para elaborar una conciencia de sí y para imponerla a las clases subalternas. Distingue, por consiguiente, la existencia ya de una "casta" intelectual (el clero) superviviente de las clases sociales de las que fuera expresión orgánica, ya intelectuales orgánicos con la clase actualmente dominante (los actuales intelectuales laicos burgueses), ya, por fin, de los intelectuales que vienen elaborando lentamente las clases que se preparan para conquistar la hegemonía social. Gramsci, que en los tiempos del semanal *Ordine Nuovo*, (1919-21), persiguió esta obra de elaboración de intelectuales orientados a la nueva clase emergente, habida en cuenta la diferencia entre el intelectual tradicional y el "nuevo" intelectual, mezclado con la vida práctica, que asciende de la técnica a la ciencia y a la concepción humanístico-histórica. (Un punto éste al que volveremos más tarde.)

En este contexto se inserta el discurso sobre la escuela, todo conmensurado a esta dimensión moderna, tecnológica, del nuevo intelectual, en la identificación de la intelectualización y de la industrialización. Es un discurso que Gramsci añade en un segundo momento, una vez que ha escrito las notas sobre la organización de la escuela y sobre la investigación del principio educativo, y que señala por tanto la advertencia profunda de que todos estos motivos se interrelacionan.

Gramsci desarrolla, pues, los aspectos políticos del problema: la relación ideológica intelectuales-Estado y el partido pilítico como elaborador de intelectuales; y traza por fin una rápida reseña histórica de la formación de los intelectuales y su relación con el Estado, con las castas dominantes y con las subalternas, en Italia y en otros países de Europa, América y Asia.

¿Son los intelectuales un grupo social autónomo e independiente, o bien cada grupo social tiene su propia categoría especializada de intelectuales? El problema es complejo por las diferentes formas que ha adoptado hasta ahora el proceso histórico real de formación de las diversas categorías intelectuales.

Las más importantes de estas formas son dos:

1. Cada grupo social, al nacer sobre el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea a la vez, orgánicamente, una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función no sólo en el campo económico, sino también en el social y político: el empresario capitalista crea el técnico industrial, el científico de la economía política, la organización de una nueva cultura, de un nuevo derecho, etc., etc. Hay que observar el hecho de que el empresario representa una elaboración social superior, ya caracterizada por una cierta capacidad dirigente y técnica (es decir, intelectual): debe poseer una cierta capacidad técnica, además de la esfera a la que se circunscribe su actividad e iniciativa, en otras esferas más, al menos en las más próximas a la producción económica (debe ser un organizador de masas de hombres; debe ser un organizador de la "confianza" de los "clientes" en su empresa, de los compradores de su mercancía, etc.).

Si no todos los empresarios, al menos una élite debe poseer una capacidad de organización de la sociedad en general, con todo su complejo organismo de servicios, hasta el organismo estatal, por la necesidad de crear las condiciones más favorables a la expansión de su propia clase –o por lo menos debe tener la capacidad de elegir a sus "delegados" (empleados especializados) a los que confiar esta acti-

vidad organizativa de las relaciones generales externas a la empresa. Puede observarse que los intelectuales "orgánicos" que cada nueva clase crea consigo misma y elabora en su desarrollo progresivo, son por lo general "especializaciones" de aspectos parciales de la actividad primitiva del tipo social nuevo que ha sacado a relucir la nueva clase.[1]

Incluso los señores feudales eran detentores de una peculiar capacidad técnica, la militar, y es precisamente a partir del momento en que la aristocracia pierde el monopolio de la capacidad técnico-militar, cuando se inicia la crisis del feudalismo. Pero la formación de los intelectuales en el mundo feudal y en el precedente mundo clásico es una cuestión que requiere un estudio aparte: tal formación y elaboración sigue vías y modos que es preciso estudiar concretamente. Así hay que observar que la masa de los campesinos, aunque lleve a cabo una función esencial en el mundo de la producción, no elabora propios intelectuales "orgánicos" y no "asimila" ninguna casta de intelectuales "tradicionales", aunque otros grupos sociales arrebaten a la masa de campesinos a muchos de sus intelectuales y muchos intelectuales tradicionales sean de origen campesino.

2. Pero cada grupo social "esencial", al emerger a la historia de la precedente estructura económica y como expresión de su desarrollo (de esta estructura), ha encontrado, al menos en la historia que se ha hilvanado hasta ahora, cate-

---

[1] Para esclarecer este punto, es conveniente examinar los *Elementi di scienza politica* (nueva edición aumentada de 1923), de Mosca. La denominada "clase política" de Mosca no es otra cosa que la categoría intelectual del grupo social dominante: el concepto de "clase política" de Mosca debe aproximarse al concepto de Pareto, que es otro intento de interpretar el fenómeno histórico de los intelectuales y su función en la vida estatal y social. El libro de Mosca es una enorme miscelánea de carácter sociológico y positivista con la tendenciosidad de la política inmediata que lo hace menos indigesto y literariamente más vivaz.

gorías intelectuales preexistentes y que aparecían más bien como representantes de una continuidad histórica ininterrumpida hasta con los más complicados y radicales cambios de las formas sociales y políticas.

La más típica de estas categorías intelectuales es la de los eclesiásticos, monopolizadores durante largo tiempo (por toda una fase histórica que se caracteriza más bien por este monopolio) de algunos servicios importantes: la ideología religiosa, es decir, la filosofía y la ciencia de la época, con la escuela, la instrucción, la moral, la justicia, la beneficencia, la asistencia, etcétera. La categoría de los eclesiásticos puede considerarse como la categoría intelectual orgánicamente ligada a la aristocracia fundista: era equiparada jurídicamente a la aristocracia, con la que compartía el ejercicio de la propiedad feudal de la tierra y el uso de los privilegios estatales vinculados a la propiedad.[2] Pero el monopolio de las superestructuras por parte de los eclesiásticos[3] no se ha ejercido sin lucha y limitaciones, por lo que se han

---

[2] Para una categoría de estos intelectuales, la más importante tal vez después de la "eclesiástica", por el prestigio y la función social que ha desempeñado en las sociedades primitivas –es la categoría de los *médicos* en sentido lato, es decir, de todos aquellos que "luchan" o demuestran luchar contra las enfermedades y la muerte– será preciso confrontar la *Storia della medicina*, de Arturo Castiglioni. Recuérdese que ha habido conexión entre la religión y la medicina, y todavía sigue habiéndola en ciertas zonas: hospitales a cargo de religiosos por ciertas funciones organizativas, aparte del hecho que donde aparece el médico aparece el cura (exorcismos, asistencias diversas, etc.). Muchas grandes figuras religiosas también eran y fueron concebidas como grandes "terapeutas": la idea del milagro hasta en la resurrección de los muertos. Hasta para los reyes subsistió durante largo tiempo la creencia de que curasen con la imposición de manos, etcétera.

[3] De ahí ha nacido la acepción general de "intelectual" o de "especialista", de la palabra "clérigo", en muchas lenguas de origen neolatino o fuertemente influenciadas, a través del latín de la Iglesia, por las lenguas neolatinas, con su correlativo de "laico" en el sentido de profano, no especialista.

visto nacer en diferentes formas (que han de buscarse y estudiarse concretamente), otras categorías, favorecidas y engrandecidas por el reforzamiento del poder central del monarca, hasta el absolutismo. Así se viene formando la aristocracia de la toga, con sus propios privilegios, una casta de administradores, etc.; científicos, teóricos, filósofos no eclesiásticos, etcétera.

Pero como estas diferentes categorías de intelectuales tradicionales sienten con "espíritu de cuerpo" su ininterrumpida continuidad histórica y su "cualificación", así ellos se ponen a sí mismos como autónomos e independientes del grupo social dominante. Esta autoposición no se produce sin consecuencias en el campo ideológico y político, consecuencias de gran alcance: toda la filosofía idealista puede fácilmente vincularse con esta posición asumida por el complejo social de los intelectuales, y puede definirse la expresión de esta utopía social por la cual los intelectuales se crean "independientes", autónomos, revestidos de características propias, etcétera.

Hay que observar, sin embargo, que si el papa y la alta jerarquía de la Iglesia se creen más ligados a Cristo y a los apóstoles de lo que puedan estarlo a los senadores Agnelli y Benni, esto no es aplicable a Gentile y Croce, por ejemplo; Croce, sobre todo, se siente fuertemente ligado a Aristóteles y a Platón, pero tampoco disimula su ligazón a los senadores Agnelli y Benni, y en ello precisamente reside la característica más relevante de la filosofía de Croce.

Todos los hombres son intelectuales

¿Cuáles son los límites "máximos" de la acepción de "intelectual"? ¿Puede hallarse un criterio unitario para caracterizar del mismo modo a todas las diferentes y dispares actividades intelectuales y para distinguir a éstas a la vez y

de forma esencial de las demás agrupaciones sociales? El error metódico más difundido me parece que consiste en haber buscado este criterio de distinción dentro de las actividades intelectuales en vez de hacerlo en el conjunto del sistema de relaciones en que tales actividades (y por tanto los grupos que las representan) vienen a encontrarse en el conjunto general de las relaciones sociales. Y en cambio el obrero o proletario, por ejemplo, no se caracteriza específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por este mismo trabajo en determinadas condiciones y en determinadas relaciones sociales (dejando a un lado la consideración de que no-existe trabajo puramente físico y que incluso la expresión de Taylor de "gorila *amaestrado*" es una metáfora para indicar un límite en una cierta dirección: en cualquier trabajo físico, incluso en el más mecánico y degradado, existe un mínimo de cualificación técnica, es decir, un mínimo de actividad intelectual creadora). Y ya hemos observado que el empresario, por su misma función, debe poseer en cierta medida un cierto número de cualificaciones de carácter intelectual, aunque su figura social no esté determinada por ellas sino por las relaciones generales sociales que precisamente caracterizan la posición del empresario en la industria.

Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por tanto; mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales.[4]

Cuando se distingue entre intelectuales y no-intelectuales, en realidad nos referimos tan sólo a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, nos atenemos a la dirección en la que gravita el peso mayor de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo muscular-nervioso. Esto

---

[4] Porque puede suceder que cualquiera en cierto momento se fría un par de huevos o se cosa un botón de la chaqueta, y no por ello haya de decirse que todos somos cocineros y sastres.

quiere decir que, si puede hablarse de intelectuales, no puede hacerse lo mismo de los no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. Pero la misma relación entre esfuerzo de elaboración intelectual-cerebral y esfuerzo muscular-nervioso que es siempre igual, de donde resultan diferentes grados de actividad específica intelectual. No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al *homo faber* del *homo sapiens*. Finalmente, todo ser humano desarrolla fuera de su profesión cualquier actividad intelectual, es decir, es un "filósofo", un artista, un hombre de gusto, participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, contribuye por tanto a sostener y a modificar una concepción del mundo, esto es, a suscitar nuevos modos de pensar.

La creación de una nueva casta intelectual

El problema de la creación de una nueva casta intelectual apunta por tanto a elaborar críticamente la actividad intelectual que existe en todos en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular-nervioso hacia un nuevo equilibrio y consiguiendo que el mismo esfuerzo muscular-nervioso, en cuanto elemento de actividad práctica general, que innova perpetuamente el mundo físico y social, devenga en fundamento de una nueva e integral concepción del mundo. El tipo tradicional y vulgarizado de intelectual está representado por el letrado, el filósofo, el artista. Por tanto los periodistas, que se creen literatos, filósofos, artistas, piensan ser también los "verdaderos" intelectuales. En el mundo moderno, la educación técnica, estrechamente ligada al trabajo industrial incluso el más primitivo y descualificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual.

Sobre esta base ha trabajado el semanal *Ordine Nuovo* para desarrollar ciertas formas de nuevo intelectualismo y para determinar sus nuevos conceptos, la cual no ha sido una de las menores razones de su éxito, puesto que tal planteamiento correspondía a aspiraciones latentes y era conforme al desarrollo de las formas reales de vida. El modo de ser del nuevo intelectual no puede residir ya en la elocuencia, motor exterior y momentáneo de los afectos y de las pasiones, sino en el inmiscuirse activamente en la vida práctica, como constructor, organizador, "persuasor permanente" y no puro orador –y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático; de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanístico-histórica, sin la cual se queda uno "especialista" sin pasar a "dirigente" (especialista + político).

Se forman así históricamente categorías especializadas para el ejercicio de la función intelectual; se forman en conexión con todos los grupos sociales pero especialmente con los grupos sociales más importantes, y experimentan elaboraciones más extensas y complejas en conexión con el grupo social dominante. Una de las características más relevantes de todo grupo que se desarrolla hacia el dominio en su lucha por la asimilación y la conquista "ideológica" de los industriales tradicionales, asimilación y conquista que es tanto más rápida y eficaz cuando más elabora simultáneamente el grupo dado a sus propios intelectuales orgánicos.

La organización escolar

El enorme desarrollo adquirido por la actividad y la organización escolar (en sentido lato) en las sociedades surgidas del mundo medieval indica la importancia que han asumido en el mundo moderno las categorías y las funciones

intelectuales: del mismo modo que se ha tratado de profundizar y dilatar la "intelectualidad" de cada individuo, así se ha tratado también de multiplicar las especializaciones y de afinarlas. Esto resulta de las instituciones escolares de diverso grado hasta los organismos para promover la denominada "alta cultura", en cualquier campo de la ciencia y de la técnica.

La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más extensa sea el área de la enseñanza y más numerosos los "grados" "verticales" de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado. Podemos encontrar un término de comparación en la esfera de la técnica industrial: la industrialización de un país se mide por su equipamiento en la construcción de máquinas para construir máquinas y en la fabricación de instrumentos cada vez más precisos para construir máquinas e instrumentos para construir máquinas, etc. El país que dispone del mejor equipo para construir instrumentos para los gabinetes experimentales de los científicos y para construir instrumentos destinados a comprobar dichos instrumentos, puede decirse el más complejo en el campo técnico-industrial, el más civilizado, etcétera. Lo mismo ocurre en la preparación de los intelectuales y en las escuelas dedicadas a esta preparación; escuelas e institutos de alta cultura son asimilables. Incluso en este campo tampoco puede separarse la cantidad de la calidad. A la más refinada especialización técnico-cultural no puede no corresponder la mayor extensión posible de la difusión de la enseñanza primaria y la mayor solicitud para favorecer los grados intermedios en el mayor número posible. Naturalmente, esta necesidad de crear una base lo más amplia posible para la selección y la elaboración de las cuali-

ficaciones intelectuales más altas –es decir, de darle a la alta costura y a la técnica superior una estructura democrática– no deja de tener inconvenientes: se crea así la posibilidad de dilatadas crisis de desocupación de las capas medias de intelectuales, como ocurre de hecho en todas las sociedades modernas.

Hay que puntualizar que la elaboración de las castas intelectuales en la realidad concreta no se produce sobre un terreno democrático abstracto, sino según procesos históricos tradicionales muy concretos. Se han formado castas que tradicionalmente "producen" intelectuales, que coinciden con los que normalmente están especializados en el "ahorro", es decir, la pequeña y media burguesía fundista y varias capas de la pequeña y media burguesía ciudadana. La diferente distribución de los diversos tipos de escuelas (clásicas y profesionales) en el territorio "económico" y las diferentes aspiraciones de las diversas categorías de estas capas determinan o dan forma a la producción de las diversas ramas de especialización intelectual. Así en Italia la burguesía rural produce especialmente funcionarios estatales y profesionales libres, mientras la burguesía ciudadana produce técnicos para la industria: y por eso la Italia meridional produce especialmente funcionarios y profesionales.

La relación entre intelectuales y producción

La relación entre los intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como acontece para los grupos sociales fundamentales, sino "mediada", en diverso grado, por todo el entramado social, por el complejo de las sobreestructuras, de las que precisamente los intelectuales son los "funcionarios". Podría medirse la "organicidad" de los diferentes estratos intelectuales, su conexión más o me-

nos estrecha con un grupo social fundamental, estableciendo una gradación de las funciones y de las sobreestructuras de abajo arriba (de la base estructural hacia arriba). Pueden por ahora fijarse dos grandes "planos" sobreestructurales, uno que puede llamarse "de la sociedad civil", es decir, del conjunto de organismos vulgarmente llamados "privados" y el de la "sociedad política o Estado", y que corresponden a la función de "hegemonía" que ejerce el grupo dominante en toda la sociedad y a la de "dominio directo" o de mando, que se expresa en el Estado y en el gobierno "jurídico". Estas funciones son precisamente organizativas y conexivas. Los intelectuales son los "delegados" del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, es decir:

1. El consenso "espontáneo" dado por las grandes masas de la población a la orientación que imprime a la vida social el grupo fundamental dominante, consenso que nace "históricamente" del prestigio (y por tanto de la confianza) que se deriva para el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción.

2. Del aparato de coerción estatal que asegura "legalmente" la disciplina de aquellos grupos que no "consienten" ni activa ni pasivamente, pero que está constituido por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el mando y en la dirección en la que disminuye el consenso espontáneo.

Este planteamiento del problema da como resultado una considerable ampliación del concepto de intelectual, pero es el único camino para llegar a una aproximación concreta de la realidad. Este modo de plantear la cuestión choca contra preconceptos de casta: es cierto que la misma función organizativa de la hegemonía social y del dominio estatal

da lugar a una cierta división del trabajo y por tanto a toda una escala de cualificaciones, en alguna de las cuales no aparece ya ninguna atribución directiva y organizativa: en el aparato de dirección social y estatal existe toda una serie de ocupaciones de carácter manual e instrumental (de orden y no de concepto, de agente y no de oficial o funcionario, etc.); pero evidentemente es preciso hacer esta distinción, como habrá que hacer también alguna otra. De hecho, la actividad intelectual debe distinguirse en grados incluso desde el punto de vista intrínseco, grados que en los momentos de extrema oposición dan una verdadera y propia diferencia cualitativa: en el escalón más alto deberán situarse los creadores de las diferentes ciencias, de la filosofía, del arte, etc.; en el más bajo, los más humildes "administradores" y divulgadores de la riqueza intelectual ya existente, tradicional, acumulada.[5]

En el mundo moderno, la categoría de intelectuales así entendida se ha ampliado de modo inaudito. Se han elaborado por el sistema social democrático-burocrático masas imponentes, no todas justificadas por la necesidad social de la producción, aunque estén justificadas por las necesidades políticas del grupo fundamental dominante. Por tanto la concepción loriana del "trabajador" improductivo (¿pero improductivo por referencia a quién y a qué modo de producción?), que en parte podría justificarse si se tiene en cuenta que estas masas gozan de su posición para hacerse asignar ganancias enormes sobre la renta nacional. La

[5] El organismo militar ofrece también en este caso un modelo de estas complejas graduaciones: oficiales subalternos, oficiales superiores, Estado Mayor, y no hay que olvidar a los grados de tropa, cuya importancia real es superior de lo que normalmente se cree. Es interesante hacer notar que todas estas partes se sienten solidarias y que incluso los rangos inferiores manifiestan un espíritu de cuerpo más acusado, del que arrastran un "orgullo" que con frecuencia los expone a los chascarrillos y a las mofas.

formación de masa ha estandarizado a los individuos como cualificación individual y como psicología, determinando los mismos fenómenos que en todas las demás masas estandarizadas: competencia que plantea la necesidad de la organización profesional de defensa, desocupación, superproducción escolar, emigración, etcétera.

Posición diferente de los intelectuales de tipo urbano y de tipo rural. Los intelectuales de tipo urbano han crecido con la industria y están ligados a sus fortunas. Su función puede parangonarse a la de los oficiales subalternos del ejército: carecen de toda iniciativa autónoma en la elaboración de los planes de construcción, ponen en relación, articulándola, a la masa instrumental con el empresario, elaboran la ejecución inmediata del plan de producción establecido por el estado mayor de la industria, controlando sus fases elementales de trabajo. En su media general, los intelectuales urbanos están muy estandarizados; los altos intelectuales urbanos se confunden cada vez más con el verdadero y propio estado mayor industrial.

Los intelectuales de tipo rural son en su mayoría "tradicionales", es decir, ligados a la masa social campesina y al pequeño burgués de ciudad (especialmente de los centros menores), todavía no elaborada y puesta en movimiento por el sistema capitalista: este tipo de intelectual pone en contacto a la masa de campesinos con la administración estatal y local (abogados, notarios, etc.) y por esta misma función tiene una gran función político-social, puesto que la mediación profesional difícilmente puede separarse de la mediación política. Además, en el campo, el intelectual (sacerdote, abogado, maestro, notario, médico, etc.) goza de un tenor de vida superior o al menos diferente del medio campesino, y por ello representa un modelo social en la aspiración a salir de su condición y a mejorarla. El campesino piensa siempre que al menos uno de sus hijos podría llegar a ser intelectual (especialmente cura), es decir, convertirse en un señor, elevando

el grado social de la familia y facilitando la vida económica con las influencias que ganará entre los demás señores. El comportamiento del campesino hacia el intelectual es doble y, en apariencia, contradictorio; admira la posición social del intelectual y en general del empleado estatal, pero en ocasiones finge despreciarla, es decir, su admiración está instintivamente impregnada de elementos de envidia y de rabia apasionada. No se comprende nada de la vida colectiva de los campesinos ni de los gérmenes y fermentos que la envuelven si no se tiene en cuenta, estudiándola concretamente y en profundidad, esta subordinación efectiva a los intelectuales: todo desarrollo orgánico de las masas campesinas está ligado hasta cierto punto a los movimientos de los intelectuales y depende de ellos.

Diversamente sucede con los intelectuales urbanos: los técnicos de fábrica no desarrollan ninguna función política sobre sus masas instrumentales, o al menos esto constituiría una fase superior; a veces ocurre precisamente lo contrario, que las masas instrumentales, al menos a través de sus problemas intelectuales orgánicos, ejercen un influjo político sobre los técnicos.

El punto central de la cuestión sigue siendo la distinción entre intelectuales como categoría orgánica de todo grupo social fundamental, e intelectuales como categoría tradicional; distinción de la que brota toda una serie de problemas y de posibles indagaciones históricas.

El partido político y los intelectuales

El problema más interesante es el que hace referencia, visto desde este punto de vista, al partido político moderno, a sus orígenes reales, a su desarrollo, a sus formas. ¿Qué hay del partido político en orden al problema de los intelectuales? Conviene hacer varias distinciones:

1. Para algunos grupos sociales, el partido político no es otra cosa que el modo propio de elaborar la propia categoría de intelectuales orgánicos, que se forman así (y no pueden no formarse, dados los caracteres generales y las condiciones de formación, de vida y de desarrollo del grupo social dado) directamente en el campo político y filosófico y no en el campo de la técnica productiva.[6]

2. El partido político, para todos los grupos, constituye precisamente el mecanismo que cumple en la vida civil la misma función que el Estado en la sociedad política, es decir, procura efectuar la soldadura entre intelectuales orgánicos de un determinado grupo, el dominante, y los intelectuales tradicionales; y esta función la cumple el partido precisamente en dependencia con su función fundamental, que es la de elaborar a sus componentes, elementos de un grupo social que ha nacido y se ha desarrollado como "económico", hasta convertirlos en intelectuales políticos cualificados, dirigentes, organizadores de todas las actividades y funciones inherentes al desarrollo orgánico de una sociedad integral, civil y política. Puede decirse incluso que el partido político cumple, en su ámbito, su función de una forma más diligente y orgánica que el Estado la suya en un ámbito más amplio: un intelectual que entra a formar parte del partido político de un determinado grupo social, se confunde con los intelectuales orgánicos del mismo grupo, se une estrechamente al grupo, lo que no ocurre mediante la participación en la vida estatal más que de un modo mediocre y, a veces, omiso por completo. Es más, ocurre que

---

[6] En el campo de la técnica productiva se forman esos rangos que puede decirse corresponden a los "graduados de tropa" en el Ejército, es decir, a los obreros cualificados y especializados en la ciudad y, de un modo más complejo, a los aparceros y colonos en el campo, ya que el aparcero y el colono en general corresponden más bien al tipo artesano, que es el obrero cualificado de una economía medieval.

muchos intelectuales piensan que son el Estado: creencia que, dado el enorme peso de su categoría, tiene a veces consecuencias notables y lleva a complicaciones desagradables para el grupo fundamentalmente económico que *realmente* es el Estado.

Que todos los miembros de un partido político deban considerarse como intelectuales, es una afirmación que puede prestarse a la burla y a la caricatura; y sin embargo, si se reflexiona, nada es más exacto. Habrá que hacer una distinción de grados, un partido podrá tener una mayor o menor composición del grado más alto o del más bajo, pero eso no es lo que importa: importa la función que es directiva y organizativa, o sea educativa, o sea intelectual. Un comerciante no entra a formar parte de un partido para hacer comercio, ni un industrial para producir más y a menor costo, ni un campesino para aprender nuevos métodos de cultivo, aunque algunos aspectos de estas exigencias del comerciante, del industrial y del campesino puedan verse satisfechas en el partido político.[7] Para estos objetivos, dentro de ciertos límites, está el sindicato profesional, en el que la actividad económico-corporativa del comerciante, del industrial y del campesino encuentra su marco más adecuado. En el partido político, los elementos de un grupo social económico superan este momento de su desarrollo histórico y pasan a ser agentes de actividades generales, de carácter nacional e internacional. Esta función del partido político debería esclarecerse aún más mediante un análisis concreto sobre el modo como se han desarrollado las categorías orgánicas de los intelectuales y las tradicionales, ya sea en el terreno de las diferentes historias nacionales, ya en el del desarrollo de los diversos grupos sociales más importantes en el mar-

[7] La opinión general contradice esta afirmación, manifestando que el comerciante, el industrial y el campesino que "politiza" pierde en vez de ganar, y que es el peor de su categoría, lo que puede discutirse.

co de las diferentes naciones; especialmente de aquellos grupos cuya actividad económica ha sido prevalentemente instrumental.

Formación histórica de los intelectuales

La formación de los intelectuales tradicionales es el problema histórico más interesante. Ciertamente está ligado a la esclavitud del mundo clásico y a la posición de los libres de origen griego y oriental en la organización social del Imperio romano.

Nota. El cambio de condición de la posición social de los intelectuales de Roma, del tiempo de la República al Imperio (de un régimen aristocrático-corporativo a un régimen democrático-burocrático), está ligado a César, quien confirió la ciudadanía a los médicos y maestros de las artes liberales para que viviesen más a gusto en Roma, y otros fueron reclamados: "Omnesque medicinam Romae professos et liberalium artium doctores, qui libentius et ipsi urbem incolerent et coeteri appeterent civitate donavit" (Svetonio, *Vita di Cesare*, XLII). Por tanto, César se propone:

1. Hacer que se establezcan en Roma los intelectuales que ya se encontraban allí, creando así una categoría permanente de los mismos, ya que sin la permanencia no podía crearse una organización cultural. Habría habido anteriormente una fluctuación que era necesario detener, etc.

2. Atraer hacia Roma a los mejores intelectuales de todo el Imperio romano, promoviendo una centralización de gran envergadura. Así se inicia en Roma la categoría de intelectuales "imperiales", que continuará en el clero católico y

dejará marcas en toda la vida de los intelectuales italianos, con sus características de "cosmopolitismo" hasta el 1700.

Esta separación, no sólo social sino nacional, de raza entre masas ingentes de intelectuales y la clase dominante del Imperio romano se reproduce, después de la caída del Imperio, entre guerreros germanos e intelectuales de origen romanizado, continuadores de la categoría de los libres. Se entrecruza con estos fenómenos el surgimiento y desarrollo del catolicismo y de la organización eclesiástica, que durante muchos siglos absorbe la mayor parte de las actividades intelectuales y ejerce el monopolio de la dirección cultural, con sanciones penales para el que pretenda oponerse o eludir dicho monopolio. En Italia se verifica el fenómeno, más o menos intenso según los tiempos, de la función cosmopolita de los intelectuales de la península. Mencionaré las diferencias, que en seguida saltan a la vista, en el desarrollo de los intelectuales en toda una serie de países, al menos los más notables, con la advertencia de que tales observaciones habrán de experimentar una revisión y profundización ulterior.

En el caso de Italia, el hecho central está constituido precisamente por la función internacional o cosmopolita de sus intelectuales, que es causa y efecto del estado de disgregación en que queda la península a partir de la caída del Imperio romano hasta el 1870.

Francia ofrece un tipo acabado de desarrollo armónico de todas las energías nacionales, sobre todo de las categorías intelectuales. Cuando en 1789 aflora políticamente a la historia una nueva agrupación social, se halla completamente pertrechada para todas sus funciones sociales y por eso lucha por el dominio total de la nación, sin entrar en compromisos esenciales con las viejas clases, subordinándolas en cambio a sus propios fines. Las primeras células intelectuales del nuevo tipo nacen con las primeras células económicas: la misma organización eclesiástica se ve influida por

ello (galicismo, luchas muy precoces entre Iglesia y Estado). Esta sólida construcción intelectual explica la función de la cultura francesa en los siglos XVIII y XIX, función de irradiación internacional y cosmopolita, y de expansión con carácter imperialista y hegemónico de modo orgánico, muy diferente por tanto de la italiana, de carácter inmigratorio personal y disgregado, que no refluye sobre la base nacional para potenciarla, sino que concurre más bien para hacer imposible la constitución de una base nacional firme.

En Inglaterra el desarrollo es muy distinto que en Francia. La nueva agrupación social nacida sobre la base del industrialismo moderno, alcanza un sorprendente desarrollo económico-corporativo, pero avanza a tientas en el campo intelectual-político. Es muy amplia la categoría de los intelectuales orgánicos, esto es, nacidos sobre el mismo terreno industrial con el grupo económico, pero en la esfera más elevada encontramos conservada la posición de cuasi-monopolio de la vieja clase fundista, que pierde la supremacía económica, pero conserva durante largo tiempo una supremacía político-intelectual y es asimilada como "intelectuales tradicionales" y casta dirigente del nuevo grupo que ostenta el poder. La vieja aristocracia fundista se une a los industriales con un tipo de sutura que en otros países es precisamente el que une a los intelectuales tradicionales con las nuevas clases dominantes.

El fenómeno inglés se ha presentado también en Alemania complicado por otros elementos históricos y tradicionales. Alemania, lo mismo que Italia, ha sido la sede de una institución y de una ideología universalista, supernacional (Sacro Imperio Romano-Germánico) y ha dado una cierta cantidad de personal a la cosmópolis medieval, depauperando las propias energías internas y suscitando luchas que distraían de los problemas de organización nacional y mantenían la disgregación territorial de la Edad Media. El desarrollo industrial se ha producido bajo una envoltura

semifeudal que ha durado hasta noviembre de 1918, y los *Junker* han mantenido una supremacía político-intelectual mucho mayor que la del mismo grupo inglés. Ellos han sido los intelectuales tradicionales de los industriales alemanes, pero con privilegios especiales y con una fuerte conciencia de ser un grupo social independiente, basada en el hecho de que detentaban un notable poder económico sobre la tierra, más "productiva" que en Inglaterra. Los *Junker* prusianos se asemejan a una casta sacerdotal-militar, que goza de un cuasi-monopolio de las funciones directivo-organizativas en la sociedad política, pero tiene al mismo tiempo una base económica propia y no depende exclusivamente de la liberalidad del grupo económico dominante. Por otra parte, a diferencia de los nobles latifundistas ingleses, los *Junker* constituían la oficialidad de un gran ejército permanente, lo que les daba cuadros organizativos sólidos, favorables a la conservación del espíritu del cuerpo y del monopolio político.[8]

En Rusia, diversas matizaciones: la organización política y económico-comercial es creada por los normandos (varengos), la religiosa por los griegos bizantinos; en un segundo tiempo los alemanes y franceses llevan a Rusia la experiencia europea y dan un primer esqueleto consistente a la gelatina histórica rusa. Las fuerzas nacionales son inertes, pasivas y receptivas, pero acaso por ello asimilan completamente las influencias extranjeras y a los mismos extranjeros, rusificándolos. En el período histórico más reciente

---

[8] En el libro *Parlamento y gobierno en el nuevo ordenamiento de Alemania*, de Max Weber, pueden encontrarse muchos elementos para ver cómo el monopolio político de los nobles ha impedido la elaboración de personal político burgués amplio y experimentado, y que está a la base de las continuas crisis parlamentarias y de la disgregación de los partidos liberales y democráticos: por tanto, la importancia del centro católico y de la socialdemocracia, que en el período imperial lograron elaborar un verdadero y propio *status* parlamentario y directivo muy notable.

se produce el fenómeno inverso: una *élite* de personas de las más activas, enérgicas, decididas y disciplinadas, emigra al exterior, asimila la cultura y las experiencias históricas de los países más avanzados de Occidente, sin perder por ello los caracteres más esenciales de la propia nacionalidad, es decir, sin romper los lazos sentimentales e históricos con su pueblo; realizado su aprendizaje intelectual, regresa al país, constriñendo al pueblo a un forzado despertar, a una marcha acelerada hacia delante, quemando etapas. La diferencia entre esta *élite* y la alemana importada (por Pedro el Grande, por ejemplo) consiste en su carácter esencialmente nacional-popular: no puede ser asimilada por la pasividad inerte del pueblo ruso, porque ella misma es una enérgica reacción rusa a la propia inercia histórica.

En otro terreno y en unas condiciones de tiempo y de lugar muy diferentes, este fenómeno ruso puede parangonarse al nacimiento de la nación americana (Estados Unidos): los inmigrados anglosajones son igualmente una *élite* intelectual, pero especialmente moral. Naturalmente nos referimos a los primeros inmigrados, a los pioneros, protagonistas de las luchas religiosas y políticas inglesas, derrotados, pero no humillados ni deprimidos en su patria de origen. Ellos importan a América, con sus personas, además de la energía moral y volitiva, un cierto grado de civilización, una cierta fase de la evolución histórica europea, que trasplantada al suelo virgen americano por tales agentes, siguen desarrollando las fuerzas implícitas en su naturaleza, pero con un ritmo incomparablemente más rápido que en la vieja Europa, donde existe toda una serie de frenos (morales-intelectuales-políticos-económicos, incorporados a determinados grupos de la población, reliquias de los pasados regímenes que se resisten a desaparecer) que se oponen a un proceso acelerado y equilibran en la mediocridad toda iniciativa, diluyéndola en el tiempo y en el espacio.

En los Estados Unidos se hace notar la ausencia, en cierta medida, de los intelectuales tradicionales, y por ende el dis-

tinto equilibrio de los intelectuales en general. Se ha asistido a una formación maciza, sobre la base industrial de todas las sobreestructuras modernas. La necesidad de un equilibrio no la ofrece el hecho de que es preciso fundir a los intelectuales orgánicos con los tradicionales, que no existen como categoría cristalizada y misoneísta, sino el hecho de que hay que fundir en un único crisol nacional de cultura unitaria los diferentes tipos de cultura llevados por los inmigrados de diverso origen nacional. La falta de una amplia sedimentación de intelectuales tradicionales, tal como se ha verificado en los países de antigua civilización, explica en parte tanto la existencia de sólo dos grandes partidos políticos, que en realidad podrían reducirse fácilmente a uno sólo (cfr. con la Francia no sólo de la posguerra, cuando la multiplicación de partidos se convierte en fenómeno general) cuanto, en el lado opuesto, la multiplicación ilimitada de las sectas religiosas [...].

En la América meridional y central, la cuestión de los intelectuales me parece que ha de examinarse habida cuenta de estas condiciones fundamentales: tampoco en la América meridional y central existe una vasta categoría de intelectuales tradicionales, pero la cosa no se presenta en los mismos términos que en los Estados Unidos. En efecto, encontramos en la base del desarrollo de estos países los cuadros de la civilización española y portuguesa de los siglos XVI y XVII, caracterizada por la Contrarreforma y por el militarismo parasitario. Las cristalizaciones resistentes todavía hoy en estos países son el clero y una casta militar, dos categorías de intelectuales tradicionales fosilizados en la forma de la metrópoli europea. La base industrial es muy restringida y no ha desarrollado sobreestructuras complicadas: la mayor cantidad de intelectuales es de tipo rural y, puesto que predomina el latifundio, con extensas propiedades eclesiásticas, estos intelectuales están ligados al clero y a los grandes propietarios. La composición nacional está

muy desequilibrada incluso entre los blancos, si bien se complica por las ingentes masas de indios que en algunos países constituyen la mayoría de la población. Puede decirse en general que en estas regiones americanas existe todavía una situación de *Kulturkampf* y de proceso Dreyfus, es decir, una situación en la que el elemento laico y burgués no ha alcanzado todavía la fase de la subordinación a la política laica del Estado moderno de los intereses y de la influencia clerical y militarista. Ocurre así que por oposición al jesuitismo tiene todavía mucha influencia la Masonería y un tipo de organización cultural tal como la "Iglesia positivista". Los acontecimientos de estos últimos tiempos (noviembre de 1930) –del *Kulturkampf* de Calles en México a las insurrecciones militares-populares en Argentina, Brasil, Perú, Chile y Bolivia– demuestran precisamente la exactitud de estas observaciones.

Otros dos tipos de formación de las categorías intelectuales y de sus relaciones con las fuerzas nacionales pueden encontrarse en la India, China y Japón. En Japón tenemos una formación del tipo inglés y alemán, esto es, de una civilización industrial que se desarrolla dentro de una envoltura feudal-burocrática con características propias inconfundibles.

En China está el fenómeno de la escritura, expresión de la completa separación entre intelectuales y pueblo. En la India y China, la enorme distancia entre los intelectuales y el pueblo se manifiesta además en el campo religioso. El problema de las distintas creencias y del diferente modo de concebir y practicar la misma religión entre los diversos estratos sociales, pero especialmente entre clero e intelectuales y pueblo, debería estudiarse en general, porque se manifiesta por todas partes en una cierta medida, si bien en los países de Asia oriental alcance manifestaciones muy extremas. En los países protestantes la diferencia es relativamente pequeña (la multiplicación de las sectas está ligada a la exi-

gencia de una completa sutura entre intelectuales y pueblo, lo que reproduce en la esfera de la organización superior todas las asperezas de la concepción real de las masas populares). Es muy notable en los países católicos, aunque con grados diversos: menor en la Alemania católica y en Francia, mayor en Italia, especialmente en el mediodía y en las islas; grandísima en la Península Ibérica y en los países de la América Latina. El fenómeno alcanza cotas más altas todavía en los países ortodoxos, donde es preciso hablar de tres grados de la misma religión: el del alto clero y el de los monjes, el del clero secular y el del pueblo. Se hace absurdo en el Asia oriental, donde la religión del pueblo con frecuencia no tiene nada que ver con la de los libros, aunque ambas se conozcan con el mismo nombre.

I, pp. 3-19.

III. CLERO E INTELECTUALES LAICOS

La consideración histórico-política sobre los intelectuales de la casta (el clero) y sobre los intelectuales orgánicos de la burguesía, vuelve a aparecer en otras notas. Gramsci somete a examen la lucha por la hegemonía en la educación popular en el *Risorgimento*, con la prevalencia de los moderados, y en el presente, cuando la política de los Concordatos restituye a la casta el primado educativo en confrontación con el Estado, y desarrolla una crítica severa de la incapacidad de los intelectuales laicos para resolver el problema fundamental, de crear la unidad ideológica de toda la sociedad, formando un nuevo "bloque histórico". Esta renuncia de los laicos a "educar al pueblo", este fallo suyo pedagógico-político, se traduce en el abandono del pueblo a los influjos educativos tradicionales de la casta, es decir, bajo una especie de respeto a la espontaneidad del pueblo-niño, en su condicionamiento por obra de un "conformismo" re-

trógrado y carente de dinamismo. En esta acusación del fracaso de los laicos están involucrados no sólo Croce y Gentile, sino también Antonio Labriola, con la aguda observación de que el aparente liberalismo encubre en realidad el peor determinismo.

Clero e intelectuales

¿Existe un estudio orgánico sobre la historia del clero como *clase-casta*? Me parece que sería indispensable, como arranque y condición de todo el estudio que falta sobre la función de la religión en el desarrollo histórico e intelectual de la humanidad. La precisa situación jurídica y efectiva de la Iglesia y del clero en los distintos períodos y países, sus condiciones y funciones económicas, sus relaciones exactas con las clases dirigentes y con el Estado, etcétera.

¿Por qué llegó un momento en que la mayoría de los cardenales se componía de italianos y los papas se elegían siempre entre los italianos? Este hecho tiene una cierta importancia en el desarrollo intelectual-nacional italiano y hay quien podría ver igualmente en el mismo el origen del *Risorgimento*. Ciertamente fue debido a necesidades internas de defensa y desarrollo de la Iglesia y de su independencia frente a las grandes monarquías extranjeras de Europa, no obstante su importancia en las repercusiones italianas no se ve por ello disminuida. Si positivamente puede afirmarse que el *Risorgimento* se abre con el comienzo de las luchas entre Estado e Iglesia, esto es con la reivindicación de un poder gubernativo puramente laico, por tanto con el regalismo y el jurisdiccionismo (de ahí la importancia de Giannone), en el aspecto negativo también es cierto que las necesidades de defensa de su independencia llevaron a la Iglesia a buscar cada vez más en Italia la base de su supremacía, y en los italianos el personal de su aparato organizativo.

Esta lucha ha tenido unas diferentes características en los diversos períodos históricos. En la fase moderna, es lucha por la hegemonía en la educación popular; al menos éste es el rasgo más característico, al que todos los demás están subordinados. Por tanto es lucha entre dos categorías de intelectuales, lucha por subordinar al clero, como típica categoría de intelectuales, a las directrices del Estado, es decir, de la clase dominante (libertad en la enseñanza –organizaciones juveniles-organizaciones femeninas-organizaciones profesionales).

A partir de este comienzo se desarrollarán las corrientes neogüelfas del *Risorgimento*, a través de las diferentes fases (la del sanfedismo italiano, por ejemplo), más o menos retrógradas y primitivas. Esta nota abarca, por tanto, además de las características de los intelectuales, la del *Risorgimento* y la de los orígenes de la Acción Católica "italiana". En el desarrollo de una clase nacional, al lado del proceso de su formación en el terreno económico, es preciso tener en cuenta el paralelo desarrollo en los terrenos ideológico, jurídico, religioso, intelectual, filosófico, etc.; o más bien debe decirse que no hay desarrollo en el terreno económico, sin estos otros desarrollos paralelos. Pero todo movimiento de la "tesis" conduce a movimiento de la "antítesis" y luego a "síntesis" parciales y provisionales. El movimiento de nacionalización de la Iglesia en Italia es impuesto, no propuesto. La Iglesia se nacionaliza en Italia de formas muy distintas a lo que sucede en Francia con el galicismo, etc. En Italia la Iglesia se nacionaliza al modo "italiano", porque al mismo tiempo debe seguir siendo universal: en cuanto nacionaliza a su personal dirigente y éste ve cada vez más el aspecto nacional de la función histórica de Italia como sede del papado.

I, pp. 40-41

Por qué los moderados debían prevalecer en la masa de los intelectuales. Gioberti y Mazzini.

Gioberti ofrecía a los intelectuales una filosofía que parecía original y al mismo tiempo nacional, hasta el punto de colocar a Italia al mismo nivel que las naciones más avanzadas y dar una nueva dignidad al pensamiento italiano. En cambio, Mazzini ofrecía tan sólo afirmaciones nebulosas y menciones filosóficas que a muchos intelectuales, especialmente napolitanos, les parecerían vanas palabrerías (el abate Galiani había combatido ese modo de pensar y de razonar).

Cuestión de la escuela: actividad de los moderados para introducir el principio pedagógico de la enseñanza recíproca (Confalonieri, Capponi, etc.); movimiento de Ferrante Aporti y de los asilos, ligado al problema de la pobreza. En los moderados se afirmaba su movimiento pedagógico concreto opuesto a la escuela "jesuítica"; esto no podía no tener eficacia tanto entre los laicos, a los que atribuía en la escuela una personalidad propia, como en el clero liberalizante y antijesuítico (hostilidad encarnizada hacia Ferrante Aporti, etc.; la inclusa y la educación de la infancia abandonada era un monopolio clerical y estas iniciativas rompían el monopolio). Las actividades escolares de carácter liberal o liberalizante tienen una gran significación para comprender el mecanismo de la hegemonía de los moderados sobre los intelectuales. La actividad escolar en todos sus grados, tiene una importancia enorme, incluso económica, para todos los intelectuales de todas clases: la tenía entonces mayor incluso que hoy, dada la restricción de los cuadros sociales y las escasas vías abiertas a la iniciativa de los pequeñoburgueses (hoy: periodismo, movimiento de los partidos, industria, aparato estatal extensísimo, etc., han ensanchado de modo inaudito las posibilidades de empleo).

La hegemonía de un centro directivo sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales:

1. Una concepción general de la vida, una filosofía (Gioberti), que ofrezca a los partidarios una "dignidad" intelectual que dé un principio de distinción y un elemento de lucha contra las viejas ideologías dominantes coercitivamente.

2. Un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original que interese y rinda una actividad propia, en su campo técnico, para aquella fracción de los intelectuales más homogénea y numerosa (los profesores, del maestro de E.G.B. a los profesores de universidad).

Los congresos de doctor que fueron repetidamente organizados en el período del primer *Risorgimento*, tuvieron una doble eficacia:

1. Reunir a los intelectuales del grado más elevado, concentrándolos y multiplicando su influencia.

2. Obtener una más rápida concentración y una orientación más decidida en los intelectuales de los grados inferiores, que normalmente se ven llevados a seguir a los universitarios y a los grandes doctos por espíritu de casta.

El estudio de las revistas enciclopédicas y especializadas da otro aspecto de la hegemonía de los moderados. Un partido como el de los moderados ofrecía a la masa de los intelectuales todas las satisfacciones para las exigencias generales que puede ofrecer un gobierno (un partido a un gobierno) a través de los servicios del Estado. Para esta función de partido italiano de gobierno, sirvió excelentemente, después del 1848-49, el Estado piamontés, que acogió a los

intelectuales exiliados y constituyó un modelo de lo que habría hecho un futuro Estado unificado.

R, pp. 104-105.

Iglesia y Estado

Una de las medidas más importantes concebidas por la Iglesia para reforzar su posición en los tiempos modernos es la *obligación* a las familias de hacer la primera comunión a los *siete años*. Se comprende el efecto psicológico que debe ejercer sobre niños de siete años el aparato ceremonial de la primera comunión, ya sea como acontecimiento familiar individual, ya como acontecimiento colectivo: y la fuente de terror a que llega a convertirse y, por tanto, de apego a la Iglesia. Se trata de "comprometer" al espíritu infantil apenas empiece a reflexionar. Se comprende, por tanto, la resistencia que ha encontrado esta medida en las familias, preocupadas por los efectos deletéreos sobre el espíritu infantil de este misticismo precoz y la lucha de la Iglesia para vencer dicha oposición. (Recuérdese la lucha en el *Piccolo mondo antico*, de Fogazzaro, entre Franco Maironi y su mujer cuando se plantea el problema de llevar a la pequeñita en barca, en una noche tempestuosa, para asistir a la misa de Navidad: Franco Maironi quiere crear en la niña "recuerdos" indelebles, "impresiones" decisivas; la mujer no quiere turbar el desarrollo normal del espíritu de su hija, etc.)

La medida fue decretada por Pío X en 1910. En 1928 el editor Pustet ha vuelto a publicar el decreto con prefacio del cardenal Gasparri y comentario de monseñor Jorio, dando lugar a una nueva campaña de prensa.

M., pp. 421-422.

[...] Los concordatos cercenan de forma esencial el carácter de autonomía de la soberanía del Estado moderno. ¿Obtiene el Estado una contrapartida? Ciertamente, pero la obtiene en su propio territorio en cuanto que se refiere a sus mismos ciudadanos. El Estado obtiene (y en este caso valdría más decir el gobierno) que la Iglesia no impida el ejercicio del poder, sino más bien lo favorezca y lo sostenga, del mismo modo que una muleta sostiene a un inválido. Es decir, que la Iglesia se empeña hacia una determinada forma de gobierno (que está determinada desde el exterior, como documenta el mismo concordato) para promover el consenso de una parte de los gobernados que el Estado explícitamente reconoce no poder obtener con medios propios: he aquí en qué consiste la capitulación del Estado, porque de hecho acepta la tutela de una soberanía exterior, de la que, prácticamente, reconoce la superioridad. La misma palabra "concordato" es sintomática...

Los artículos publicados en los *Nuovi Studi* sobre el Concordato son de los más interesantes y se prestan con más facilidad a confusión. (Recuérdese el "tratado" a que se vio obligada la república democrática georgiana después de la derrota del general Deníkin.)

Pero incluso en el mundo moderno, ¿qué significa prácticamente la situación creada en un Estado por las estipulaciones concordatarias? Significa el reconocimiento público de determinados privilegios a una casta de ciudadanos del mismo Estado. La forma no es ya la medieval, pero sustancialmente es la misma. En el desenvolvimiento de la historia moderna, aquella casta había ya atacado y destruido un monopolio de función social que explicaba y justificaba su existencia, el monopolio de la cultura y de la educación. El concordato reconoce nuevamente dicho monopolio, si bien atenuado y controlado, puesto que asegura a la casta posi

ciones y condiciones preliminares que con sólo sus fuerzas, con la adhesión intrínseca de su concepción del mundo a la realidad efectiva, no podría tener y mantener.

Se comprende, por tanto, la lucha sorda y sórdida de los intelectuales laicos y laicistas contra los intelectuales de casta, para salvar su autonomía y su función. Pero es innegable su intrínseca capitulación y su alejamiento del Estado. El carácter ético de un Estado concreto, de un determinado Estado, está definido por su legislación actual y no por las polémicas de los francotiradores de la cultura. Si éstos afirman: "El Estado somos nosotros", sólo afirman que el denominado Estado unitario es sólo precisamente "denominado", porque de hecho existe en su seno una escisión muy grave, tanto más grave en cuanto es afirmada implícitamente por los mismos legisladores y gobernadores, los cuales dicen que el Estado es dos cosas al mismo tiempo: lo de las leyes escritas y aplicadas, y lo de las conciencias, que íntimamente no reconocen tales leyes como eficientes y sórdidamente tratan de vaciarlas (o al menos limitarlas en su aplicación) de contenido ético. Se trata de un maquiavelismo de pequeños politizantes; los filósofos del idealismo actual, especialmente de la sección papagayos amaestrados de los "Nuevos Estudios", pueden considerarse como las víctimas más ilustres del maquiavelismo. Es de utilidad estudiar la *división del trabajo* que se trata de establecer entre la casta y los intelectuales laicos: a la primera se le confía la formación intelectual y moral de los muchachos (escuelas elementales y medias), a los otros el desarrollo ulterior del joven en la universidad. Pero la escuela universitaria no está sometida al mismo régimen de monopolio que padece, en cambio, la escuela elemental y media. Existe la Universidad del Sagrado Corazón, y podrán organizarse otras universidades católicas equiparables en todo a las universidades estatales. Las consecuencias son obvias: la escuela elemental y media es la escuela popular y de la pequeña burguesía,

estratos sociales monopolizados educativamente por la casta, ya que la mayoría de sus elementos no llega a la universidad, es decir, no conocerán la educación moderna en su fase superior crítico-histórica, sino conocerán tan sólo la educación dogmática.

La universidad es la escuela de la clase (y del personal) dirigente propiamente, es el mecanismo a través del cual se lleva a cabo la selección de los individuos de las otras clases que vayan a incorporarse en el personal gubernativo, administrativo, dirigente. Pero con la existencia en igualdad de condiciones de universidades católicas, tampoco la formación de este personal será en lo sucesivo unitaria y homogénea. No sólo eso: sino que la casta, en las universidades propias, realizará una concentración de cultura laico-religiosa, como no se veía desde hacía muchos decenios, y se encontrará de hecho en mejores condiciones que la concentración laico-estatal. Efectivamente, no puede ni siquiera remotamente compararse la eficiencia de la Iglesia, que actúa en bloque para sostener su universidad, con la eficiencia organizativa de la cultura laica. Si el Estado (incluso en el sentido más amplio de sociedad civil) no se expresa en una organización cultural según un plan centralizado y no puede hacerlo siquiera, porque su legislación en materia religiosa es la que es y su ambigüedad no puede dejar de favorecer a la Iglesia, dada la estructura maciza de ésta y el peso absoluto y relativo resultante de tal estructura homogénea, y si los títulos de ambos tipos de universidad son equiparables, es evidente que surgirá la tendencia a que las universidades católicas se constituyan en el mecanismo selectivo de los elementos más inteligentes y capaces de las clases inferiores que hayan de engrosar el personal dirigente.

Favorecerán esta tendencia: el hecho de que no hay discontinuidad educativa entre las escuelas medias y las universidades católicas, mientras que tal discontinuidad se da en

las universidades laicas del Estado; y el hecho de que la Iglesia, en toda su estructura, está equiparada para este trabajo de elaboración y selección desde abajo. Desde este punto de vista, la Iglesia es un órgano perfectamente democrático (en sentido paternalista); el hijo de un campesino o de un obrero, si es inteligente y capaz, y suficientemente dócil como para dejarse asimilar por la estructura eclesiástica y sentir en ello el peculiar espíritu de cuerpo y de conservación, así como la validez de los intereses presentes y venideros, puede, teóricamente, llegar a ser cardenal y papa. Si en la alta jerarquía eclesiástica el origen democrático es menos frecuente de lo que debiera, eso se debe a razones complejas, en las que sólo parcialmente incide la presión de las grandes familias aristocráticas católicas o razones de Estado (internacional); una razón de mucho peso es la siguiente: que muchos seminarios están muy mal acondicionados y no pueden educar cumplidamente al aldeano inteligente, mientras que el joven aristócrata recibe sin esfuerzo, de su mismo ambiente familiar, toda una serie de actitudes y cualidades que son de capital importancia para la carrera eclesiástica: la tranquila seguridad de la propia dignidad y autoridad, y el arte de tratar y gobernar a los demás.

Una razón de debilidad de la Iglesia en el pasado consistía en lo siguiente: que la religión ofrecía escasas posibilidades de carrera fuera de la carrera eclesiástica, el mismo clero se veía cualitativamente deteriorado por las "escasas vocaciones", o por las vocaciones de tan sólo elementos intelectualmente subalternos. Esta crisis era ya muy visible antes de la guerra; era un aspecto de la crisis general de las carreras de renta fija con organizaciones lentas y pesadas, es decir, de la inquietud social del estrato intelectual subalterno (maestros, profesores de enseñanza media, sacerdotes, etc.) en el que operaba la competencia de las profesiones ligadas al desarrollo de la industria y de la organización privada capitalista en general (periodismo, por ejemplo, que ab-

sorbe a muchos profesionales de la enseñanza, etcétera). Ya había empezado la invasión de las escuelas de magisterio y de las universidades por parte de las mujeres y, con las mujeres, de los curas, a los que la Curia (después de las leyes Credaro) no podían impedirles que se procuraran un título público que les permitiese acudir incluso a los puestos estatales y aumentar así la "economía" individual. Muchos de estos sacerdotes, una vez obtenido el título oficial, abandonaron la Iglesia (durante la guerra, por la movilización y el contacto con ambientes de vida menos sofocantes y estrechos que los eclesiásticos, este fenómeno adquirió una cierta amplitud).

La organización eclesiástica experimentaba consiguientemente una crisis constitucional que podía ser fatal para su potencia, si el Estado hubiese mantenido íntegra su posición de laicidad, aun sin necesidad de una lucha activa. En la lucha entre las formas de vida, la Iglesia estaba a punto de perecer automáticamente, por agotamiento propio. El Estado la salvó.

Las condiciones económicas del clero fueron mejorando cada vez más, mientras empeoraba el tenor de vida general, especialmente de las capas medias. La mejoría ha sido tal que las "vocaciones" se han multiplicado de manera asombrosa, impresionando al mismo Pontífice, quien lo explicaba precisamente en relación con la nueva situación económica. Por consiguiente, se ha ampliado la base de los elegidos para el clero, permitiendo más rigor y mayores exigencias culturales. Pero la carrera eclesiástica, si constituye el más sólido fundamento de la potencia vaticana, no agota sus posibilidades. La nueva estructura de la enseñanza permite la admisión dentro del personal dirigente laico de células católicas que irán reforzándose cada vez más, de elementos que deberán su posición social exclusivamente a la Iglesia. Es de suponer que la infiltración clerical en las compañías estatales haya de aumentar progresivamente, pues

lo que la Iglesia es invencible en el arte de seleccionar a los individuos y de mantenerlos permanentemente ligados a ella. Controlando los Institutos y demás escuelas de Enseñanza Media, a través de sus fiduciarios, seguirá con su tenacidad característica a los jóvenes de más valía de las clases pobres y les ayudará a continuar estudios en las universidades católicas. Bolsas de estudio, por lo regular ofrecidas por los institutos de coeducación, organizados con la máxima economía al lado de las universidades, harán factible esta acción.

La Iglesia, en su fase actual, con el actual impulso dado por el Pontífice a la Acción Católica, no puede contentarse tan sólo con crear sacerdotes; quiere empapar el Estado (recuérdese la teoría del gobierno indirecto elaborada por Bellarmino) y para eso se necesitan laicos, es necesaria una concentración de cultura católica representada por laicos. Muchas personalidades pueden convertirse en auxiliares de la Iglesia más útiles como profesores universitarios, altos funcionarios de la administración, etc., que como cardenales u obispos.

Ensanchada la base de elección de las "vocaciones", tal actividad laico-cultural tiene grandes posibilidades de ampliarse. La Universidad del Sacro Cuore y el centro neoescolástico son tan sólo las primeras células de este trabajo. Por ello, ha sido sintomático el congreso filosófico de 1929: en él se dieron cita idealistas actuales y neoescolásticos, y estos últimos participaron animados de un espíritu combativo de conquista. El grupo neoescolástico, después del concordato, quería aparecer precisamente belicoso, seguro de sí para interesar a los jóvenes. Hay que tener en cuenta una de las fuerzas de los católicos, que no acusan las "refutaciones perentorias" que le hacen sus adversarios no católicos: la tesis refutada es retomada, permaneciendo ellos imperturbables y como si nada hubiera pasado. El "desinterés" intelectual, la lealtad y la honestidad científica, no la comprenden, o la comprenden como debilidad e ingenuidad de

los demás. Nos hablan de la potencia de su organización mundial, que se impone como si fuese una prueba de veracidad, y del hecho de que la gran mayoría de la población no es todavía "moderna", sino ptolomeica como concepción del mundo y de la ciencia.

Si el Estado renuncia a ser el centro activo y permanentemente activo de una cultura propia, autónoma, la Iglesia no podría sino triunfar sustancialmente. Pero el Estado no sólo no interviene como centro autónomo, sino que destruye a todo el que se oponga a la Iglesia y tenga la capacidad de limitar su dominio espiritual sobre las multitudes. Puede preverse que las consecuencias de tal situación, si permanece inmodificado el cuadro general de las circunstancias, pueden ser de la máxima importancia.

La Iglesia es un Shilok más implacable incluso que el Shilok shakesperiano: querrá su libra de carne, incluso a costa de desangrar a su víctima, y con tesón, cambiando continuamente sus métodos, tenderá a alcanzar su programa máximo. Según la expresión de Disraeli: "Los cristianos son los judíos más inteligentes, que han comprendido lo que había que hacer para conquistar el mundo."

La Iglesia no puede ser reducida a su fuerza "normal" con la refutación filosófica de sus postulados teóricos y con las afirmaciones platónicas de una autonomía estatal (que no sea militante); sólo con la acción práctica cotidiana, con la exaltación de las fuerzas humanas creadoras en todo el área social.

M., pp. 250-256

Conexión entre el sentido común, la religión y la filosofía

[...] Pero a este punto se plantea el problema fundamental de toda concepción del mundo, de toda filosofía que se

haya convertido en movimiento cultural, en una "religión", una "fe", es decir, que haya producido una actividad práctica y una voluntad y esté contenida en ellas como "premisa" teórica implícita (una "ideología" podría decirse, si al término ideología se le da precisamente el significado más alto de una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de vida individuales y colectivas) –es decir, el problema de conservar la unidad ideológica en todo el bloque social, cimentado y unificado precisamente por esa determinada ideología. La fuerza de las religiones y sobre todo de la Iglesia Católica ha consistido y consiste en que sienten enérgicamente la necesidad de unión doctrinal de toda la masa "religiosa" y luchan para que las capas superiores intelectualmente no se separen de las inferiores. La Iglesia Romana ha sido siempre la más tenaz en la lucha para impedir que "oficialmente" se formen dos religiones, la de los "intelectuales" y la de las "almas sencillas". Esta lucha no ha dejado de tener graves inconvenientes para la misma Iglesia, pero tales inconvenientes están ligados al proceso histórico que transforma toda la sociedad civil y que contiene en bloque toda una crítica corrosiva de las religiones; tanto más resalta la capacidad organizadora en la esfera de la cultura del clero y la relación abstractamente justa y racional que la Iglesia ha sabido establecer en su ámbito entre intelectuales y gente sencilla. Los jesuitas han sido sin duda los mayores artífices de este equilibrio, y para conservarlo han imprimido a la Iglesia un movimiento progresivo tendente a dar ciertas satisfacciones a las exigencias de la ciencia y de la filosofía, pero con un ritmo tan lento y metódico que los cambios no son captados por la masa de los simples, aunque aparezcan "revolucionarios" y demagógicos a los "integralistas".

Una de las mayores debilidades de las filosofías inmanentistas en general consiste precisamente en no haber sabido

crear una unidad ideológica entre los de arriba y los de abajo, entre los "simples" y los intelectuales. En la historia de la civilización occidental, el hecho se ha verificado a escala europea; con el *crac* inmediato del Renacimiento y en parte también de la Reforma en lo que respecta a la Iglesia Romana. Esta debilidad se manifiesta en la cuestión de la enseñanza, en cuanto que no se ha tratado siquiera de construir a partir de las filosofías inmanentistas una concepción que pudiese sustituir a la religión en la educación infantil, de ahí el sofisma seudo-historicismo por el que pedagogos arreligiosos (aconfesionales) y en realidad ateos, admiten la enseñanza de la religión, porque la religión es la filosofía de la infancia de la humanidad que se renueva en toda infancia no metafórica. El idealismo se ha mostrado también contrario de los movimientos culturales de "acercamiento al pueblo", que se manifestaron en las denominadas Universidades Populares e instituciones similares, y no sólo por su aspecto deteriorado, porque en tal caso sólo deberían tratar de hacerlo lo mejor posible. No obstante, estos movimientos eran dignos de interés, y merecían ser estudiados: tuvieron suerte, en el sentido de que demostraron por parte de los "simples" un entusiasmo sincero y un fuerte deseo de elevarse a una superior forma de cultura y de concepción del mundo. Faltaba en ellos empero una organicidad tanto de pensamiento filosófico como de firmeza organizativa y de centralización cultural: se tenía la impresión de que evocarían, en su desarrollo, los primeros contactos entre los mercaderes ingleses y los negros de África: se daban artículos de pacotilla por pepitas de oro. Por otra parte, la organicidad de pensamiento y la solidez cultural sólo podían tenerse si entre los intelectuales y los simples hubiera habido la misma unidad que debe haber entre teoría y práctica, es decir, si los intelectuales hubieran sido orgánicamente los intelectuales de aquellas masas, esto es, si hubieran elaborado y dado coherencia a los principios y problemas

que planteaban aquellas masas con su actividad práctica, constituyendo así un bloque cultural y social. Se representaba la misma cuestión a que ya hemos aludido: ¿un movimiento filosófico es sólo tal en cuanto se aplica a desarrollar una cultura especializada para grupos restringidos de intelectuales, o, en cambio, tan sólo en cuanto, en el trabajo de elaboración de un pensamiento superior al sentido común y científicamente coherente, no se olvida nunca de permanecer en contacto con los "simples" e incluso encuentra en este contacto la fuente de los problemas que han de estudiarse y resolverse? Sólo por este contacto una filosofía deviene "histórica", se depura de los elementos intelectuales de naturaleza individual y se hace "vida".[1]

Una filosofía de la praxis no puede evitar presentarse inicialmente en una actitud polémica y crítica, como superación del modo anterior de pensar y del concreto pensamiento existente (o mundo cultural existente). Por consiguiente, ante todo como crítica del "sentido común" (después de haberse basado en el sentido común para demostrar que "todos" son filósofos y que no es cuestión de introducir *ex novo* una ciencia en la vida individual de "todos", sino de

[1] Acaso sea útil "prácticamente" distinguir la vieja filosofía del sentido común, para indicar mejor el paso de un momento al otro: en la filosofía se hallan especialmente acentuados los de elaboración individual del pensamiento; en el sentido común, en cambio, los caracteres difusos y dispersos de un pensamiento genérico de una determinada época en un determinado ambiente popular. Pero toda filosofía tiende a devenir sentido común de un ambiente restringido (de todos los intelectuales). Se trata por tanto de elaborar una filosofía que, habiendo alcanzado ya una difusión o expansividad por estar ligada a la vida práctica e implícita en ella, devenga en renovado sentido común con la coherencia y el nervio de las filosofías individuales; esto no puede ocurrir si deja de sentirse la exigencia del contacto cultural con los "simples".

innovar y hacer "crítica" una actividad ya existente) y por tanto de la filosofía de los intelectuales, que ha dado lugar a la historia de la filosofía, y que, en cuanto individual (y se desarrolla, efectivamente, sobre todo en la actividad de individuos singulares particularmente dotados) puede considerarse como la "punta" de progreso del sentido común, por lo menos del sentido común de las capas más cultas de la sociedad, y a través de éstas también del sentido común popular. He aquí, por tanto, que un aprontamiento al estudio de la filosofía debe exponer sintéticamente los problemas surgidos en el proceso de desarrollo de la cultura general, que se refleja sólo parcialmente en la historia de la filosofía, que no obstante, en ausencia de una historia del sentido común (imposible de construir por la ausencia de material documentario) queda la fuente máxima de referencia –para criticarlos, demostrar el valor real de los mismos (si aún lo tienen) o el significado que han tenido como anillos superados de una cadena y fijar los problemas nuevos actuales o el planteamiento actual de los viejos problemas.

La relación entre filosofía "superior" y sentido común está asegurada por la "política", del mismo modo que está asegurada también por la política la relación entre el catolicismo de los intelectuales y el de los "simples". Las diferencias en ambos casos son empero fundamentales. Que la Iglesia deba afrontar un problema de los "simples" significa precisamente que ha habido una ruptura en la comunidad de los "fieles", ruptura que no puede subsanarse elevando a los "simples" al nivel de los intelectuales (la Iglesia ni siquiera se propone este objetivo, ideal y económicamente desproporcionado a sus fuerzas actuales), sino con una disciplina de hierro sobre los intelectuales para que no rebasen ciertos límites en la distinción y no la hagan catastrófica e irreparable. En el pasado, estas "rupturas" en la comunidad de los fieles eran subsanadas por fuertes movimientos de masa, que determinaban la formación de nue-

vas órdenes religiosas –o eran resumidos en las mismas– en torno a fuertes personalidades (Domingo, Francisco).[2]

Pero la Contrarreforma esterilizó este pulular de fuerzas populares: la Compañía de Jesús fue la última gran orden religiosa, de origen reaccionario y autoritario, con carácter represivo y "diplomático" que ha rubricado con su nacimiento la rigidez del organismo católico. Las nuevas órdenes surgidas después tienen escasísimo significado "religioso" y un gran significado "disciplinario" sobre la masa de los fieles, son ramificaciones y tentáculos de la Compañía de Jesús, y se han convertido en tales, en instrumentos de "resistencia" para conservar las posiciones políticas adquiridas, no son fuerzas renovadoras de desarrollo. El catolicismo se ha convertido en "jesuitismo". El modernismo no ha creado "órdenes religiosas" sino un partido político, la democracia cristiana.[3]

La posición de la filosofía de la praxis es antitética a la católica: la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los "simples" en su filosofía primitiva del sentido común, sino a conducirles, en cambio, a una concepción superior de la vida. Se afirma la exigencia del contacto entre intelectuales

---

[2] Los movimientos heréticos de la Edad Media como reacción simultánea al politicismo de la Iglesia y a la filosofía escolástica –que fue una expresión de dicho politicismo–, sobre la base de los conflictos sociales determinados a partir del nacimiento de las Comunas, han constituido una ruptura entre masa e intelectuales en la Iglesia, "cicatrizada" con el surgimiento de movimientos populares religiosos reabsorbidos por la Iglesia en la formación de las órdenes mendicantes y en una nueva unidad religiosa.

[3] Recuérdese la anécdota (narrada por Steed en sus *Memorias*) del cardenal que explica al protestante inglés filo-católico que los milagros de san Genaro son artículos de fe para el vulgo napolitano, no para los intelectuales, que también en el Evangelio hay "exageraciones" y a la pregunta: "Pero ¿no somos cristianos?", responde: "Somos 'prelados' es decir 'políticos' de la Iglesia de Roma."

y simples con objeto no delimitar la actividad científica y de mantener una unidad al bajo nivel de las masas, sino precisamente para construir un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de masa y no tan sólo de escasos grupos intelectuales.

MS., pp. 7-11.

El fracaso de los laicos

1. Los laicos han fracasado en su cometido histórico de educadores y elaboradores de la intelectualidad y de la conciencia moral del pueblo-nación, no han sabido dar satisfacción a las exigencias intelectuales del pueblo: precisamente por no haber representado una cultura laica, por no haber sabido elaborar um moderno "humanismo" capaz de extenderse hasta las capas más rústicas e incultas, como era preciso desde el punto de vista nacional, por haberse mantenido ligados a um mundo anticuado, mezquino, abstracto, demasiado individualista o de casta. La literatura popular francesa, que es la más difundida en Italia, presentaba, en cambio, en mayor o menor grado, de un modo que puede parecer más o menos simpático, este moderno humanismo, este laicismo a su modo moderno: lo representaron Guerrazzi, Mastriani y los otros pocos escritores aldeanos populares. Pero si los laicos han fallado, no han tenido mejor suerte los católicos. No hay que dejarse engañar por la discreta difusión que han alcanzado ciertos libros católicos: se debe a la gigantesca y potente organización de la Iglesia, o a una fuerza íntima de expansividad: los libros se regalan en las numerosísimas ceremonias y se leen por castigo, imposición o desesperación.

LVN, p. 107.

2. Queridísima Tania [Para Croce] religión de la libertad significa simplemente fe en la civilización moderna, que no tiene necesidad de trascendencia ni revelaciones sino que contiene en sí misma su propia racionalidad y origen. Es, por tanto, una fórmula antimística y, si se quiere, antirreligiosa. Para Croce, toda concepción del mundo, toda filosofía, en cuanto se convierte en una norma de vida, en una moral, es "religión". Las religiones en el sentido confesional son también "religiones" pero "mitológicas", por tanto en cierto sentido "inferiores", primitivas, casi correspondientes a una infancia histórica del género humano. Los orígenes de esta doctrina pueden rastrearse ya en Hegel y en Vico, y son patrimonio común de toda la filosofía idealista italiana, tanto de Croce como de Gentile. Sobre esta doctrina se apoya la reforma gentiliana de la enseñanza, por lo que respecta a la enseñanza religiosa en las escuelas, que también Gentile quería se limitara a las elementales tan sólo (niñez verdadera y propia) y que en todo caso, ni siquiera el Gobierno ha querido que se introduzca en la enseñanza superior.

C 269, 6 junio 1932.

3. Croce reprocha a la filosofía de la praxis su "cientifismo", su superstición "materialista", su presunto retorno al "medievalismo intelectual". Son los mismos reproches que Erasmo, en el lenguaje de la época, dirigía al luteranismo. El hombre del Renacimiento y el hombre creado por el desarrollo de la reforma se han fundido en el intelectual moderno del tipo Croce, pero si este tipo sería incomprensible sin la Reforma, no llega a comprender el desarrollo histórico por el que del "medieval" Lutero se ha llegado necesariamente a Hegel, y por ello, frente a la gran reforma intelectual y moral representada por la difusión de la filosofía de la praxis, reproduce mecánicamente la actitud de Erasmo.

Esta posición de Croce puede estudiarse con mucha precisión en su actitud práctica hacia la religión confesional. Croce es esencialmente anticonfesional (no podemos decir antirreligioso dada su definición del hecho religioso) y para un amplio grupo de intelectuales italianos y europeos su filosofía, especialmente en sus manifestaciones menos sistemáticas (como las recensiones, las apostillas, etc., reunidas en volúmenes como *Cultura y vida moral*, *Conversaciones críticas*, *Fragmentos de Ética*, etc.) ha sido una verdadera y auténtica reforma intelectual y moral de tipo renacentista. "Vivir sin religión" (se entiende sin confesión religiosa) ha sido el jugo que ha sacado Sorel de la lectura de Croce.[4] Pero Croce no ha "ido al pueblo", no ha querido convertirse en un elemento "nacional" (como no lo han sido nunca los hombres del Renacimiento, a diferencia de los luteranos y calvinistas), no ha querido crear una hilera de discípulos que, en sustitución suya (dado que él quisiese personalmente reservar sus energías para la creación de una alta cultura) pudiesen popularizar su filosofía, tratando de convertirla en un elemento educativo desde las escuelas primarias (y por tanto educativo para el simple obrero y campesino, es decir, para el sencillo hombre del pueblo). Acaso fuera esto imposible, pero valía la pena intentarlo, y el no haberlo intentado siquiera tiene también un significado.

Croce ha escrito en alguna de sus diversas obras algo por el estilo: "No se le puede quitar la religión al hombre del pueblo, sin sustituirla en seguida por algo que satisfaga las mismas exigencias que motivaron el nacimiento de la religión y su permanencia." Hay algo de cierto en esta afirmación, pero ¿no contiene una confesión de la impotencia de la filosofía idealista para convertirse en una concepción integral (y nacional) del mundo? Y, efectivamente, ¿cómo

[4] "Lettere di G. Sorel a B. Croce", publicadas en *Crítica* de 1927 y ss.

podría destruirse la religión en la conciencia del hombre del pueblo sin sustituirla al mismo tiempo? ¿Es posible en este caso destruir tan sólo, sin crear? Es imposible. El mismo anticlericalismo vulgar-masónico sustituye, como nueva concepción, a la religión que destruye (en cuanto realmente destruye), y si esta nueva concepción es realmente burda y baja, eso significa que la religión sustituida era, en realidad, más burda y baja todavía. Por tanto la afirmación de Croce no puede ser otra cosa que un modo hipócrita de representar el viejo principio de que la religión es necesaria para el pueblo. Gentile, menos hipócrita y más consecuentemente, ha restablecido la enseñanza (de la religión) en las escuelas elementales (se ha ido más lejos todavía de lo que pretendía Gentile: se ha extendido la enseñanza religiosa a las escuelas medias) y ha justificado su acto con la concepción hegeliana de la religión como filosofía de la infancia de la humanidad, que se ha convertido en un puro sofisma aplicado a los tiempos actuales, y un modo de prestar servicio al clericalismo.[5]

MS, pp. 225-226.

Croce y la enseñanza de la religión

Me parece que Croce no logra, ni siquiera desde su punto de vista, mantener la distinción entre "filosofía" e "ideología", entre "religión" y "superstición", que es esencial en su modo de pensar y en su polémica con la filosofía de la praxis. Cree tratar de una filosofía y trata de una ideología, cree tratar de una religión y trata de una superstición, cree

[5] Véase el programa de enseñanza de Croce, vencido a causa de las vicisitudes parlamentarias del gobierno Giolitti 1920-21, pero que en lo que concernía a la religión no era muy diferente, si mal no recuerdo, de lo que fuera el programa Gentile.

escribir una historia en la que el elemento de clase sea ana tematizado y describe, en cambio, con gran cuidado y mérito, la obra maestra en política por la que una determinada clase consigue presentar y hacer aceptar las condiciones de su existencia y de su desarrollo de clase como principio universal, como concepción del mundo, como religión, es decir, describe en acto el desarrollo de un medio práctico de gobierno y de dominio. El error de origen práctico no lo habían cometido en tal caso los liberales del siglo XIX, que más bien han triunfado, han alcanzado los fines que se propusieran; el error de origen práctico lo ha cometido su historiador Croce, que tras haber sentado su distingo entre filosofía e ideología, acaba por confundir una ideología con una concepción del mundo, demostrando prácticamente que la distinción es imposible, que no se trata de dos categorías, sino de una misma categoría histórica y que la distinción es sólo de grado; es filosofía la concepción del mundo que representa la vida intelectual y moral (catarsis de una determinada vida práctica) de todo un grupo social concebido en movimiento y visto, por tanto, no sólo en sus intereses actuales e inmediatos, sino también en los futuros y mediatos; es ideología toda concepción peculiar de los grupos internos de la clase que se proponen ayudar a la resolución de problemas inmediatos y limitados. Pero para las grandes masas de la población gobernada y dirigida, la filosofía o religión del grupo dirigente y de sus intelectuales se presenta siempre como fanatismo y superstición, como motivo ideológico propio de una masa servil. ¿Y no se propone acaso el grupo dirigente perpetuar este estado de cosas? Croce debería explicar cómo es posible que la concepción del mundo de la libertad no pueda convertirse en elemento pedagógico en la enseñanza de las escuelas elementales y por qué, siendo ministro, introdujo en las escuelas elementales la enseñanza de la religión confesional. Esta ausencia de "expansividad" en las grandes masas es el

testimonio del carácter restringido de la filosofía de la libertad.

MS, pp. 196-197.

Pedagogía mecanicista e idealista

Para construir un ensayo acabado sobre Antonio Labriola hay que tener en cuenta, además de sus escritos, que son escasos y con frecuencia sólo alusivos o extremadamente condensados, también los elementos y fragmentos de conversación referidos por sus amigos y alumnos (Labriola ha dejado memoria de excepcional "coloquista"). En las obras de B. Croce pueden encon-trarse dispersos muchos de tales elementos y fragmentos. Así en las *Conversaciones críticas* (serie segunda), pp. 60-61: "¿Cómo educaría moralmente a un papú?", preguntó uno de nosotros, siendo alumnos, muchos años atrás, al profesor Labriola, en una de sus clases de pedagogía, objetando contra la eficacia de la pedagogía. "Por lo pronto (respondió con hegeliana aspereza el herbartiano profesor), lo haría esclavo provisionalmente; y ésta sería la pedagogía del caso, salvo a ver si para sus nietos o biznietos podrá utilizarse algo de nuestra pedagogía." Esta respuesta de Labriola hay que aproximarla a su entrevista sobre la cuestión colonial (Libia) de 1903, que fue recogida en el volumen *Escritos varios de filosofía y política*. Se acerca también al modo de pensar de Gentile por lo que se refiere a la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Al parecer, se trata de un seudo-historicismo, de un mecanicismo bastante empírico y muy cercano al más vulgar evolucionismo. Se podría recordar lo que dice Bertrando Spaventa a propósito de los que quisieran tener siempre a los gobernados en la cuna (es decir, en el momento de la autoridad que educa simplemente a los pueblos inmaduros para la libertad) y conciben toda la vida (la de los demás) como

una cuna.[6] Me parece que el problema habría que plantearlo históricamente de otro modo: si una nación o un grupo social que ha llegado a un grado superior de civilización puede o no (y por tanto deba) "acelerar" el proceso de educación de los pueblos y de los grupos sociales más retrasados, universalizando y traduciendo a un modo adecuado su nueva experiencia. Así cuando los ingleses enrolan reclutas entre los pueblos primitivos, que no han visto nunca un fusil moderno, no instruyen a estos reclutas en el empleo del arco, del *boomerang*, de la cerbatana, sino precisamente le instruyen en el manejo del fusil, aunque las normas de instrucción estén adaptadas necesariamente a la "mentalidad" del pueblo primitivo en cuestión. El modo de pensar implícito en la respuesta de Labriola no parece, por tanto, dialéctico y progresivo, sino más bien mecánico y retrógrado, lo mismo que el "pedagógico" religioso de Gentile, que no es más que la derivación del concepto de que la "religión es buena para el pueblo" (pueblo = niño = fase primitiva del pensamiento al que corresponde la religión, etc.), esto es, la renuncia (tendenciosa) a educar al pueblo. En la entrevista sobre la cuestión colonial, el mecanismo implícito en el pensamiento de Labriola aparece incluso más evidente. En efecto: puede darse perfectamente el caso de que sea "necesario reducir a los papúes a la esclavitud" para educarlos, pero no es menos necesario afirmar que esto no es

---

[6] Hegel había afirmado que la servidumbre es la cuna de la civilización. Para Hegel, lo mismo que para Maquiavelo, el "nuevo principado" (es decir, el período dictatorial que caracteriza a los inicios de cualquier nuevo tipo de Estado) y la servidumbre ligada a él está justificada sólo como educación y disciplina del hombre que todavía no es libre. Sin embargo, B. Spaventa (*Principi di etica*, Apéndice, Nápoles, 1904), comenta oportunamente: "Pero la cuna no es la vida. Algunos quisieran tenernos siempre en cuna". Un ejemplo típico de la cuna que viene a ser toda la vida lo ofrece el proteccionismo aduanero, siempre propugnado y justificado como "cuna", pero que tiende a convertirse en cuna eterna.

necesario más que contingentemente, dado que existen determinadas condiciones, es decir, que ésta es una necesidad "histórica" y no absoluta: es necesario más bien que haya una lucha al respecto, y esta lucha es precisamente la condición por la cual los nietos o biznietos del papú serán liberados de la esclavitud y educados con la pedagogía moderna. Que haya quien afirme decididamente que la esclavitud de los papúes no es más que una necesidad del momento, y que uno se rebele contra tal necesidad, es también un hecho filosófico-histórico:

1. Porque contribuirá a reducir el tiempo de esclavitud al período necesario.

2. Porque inducirá a los mismos papúes a reflexionar sobre sí mismos, a autoeducarse, en cuanto se sentirán apoyados por gente de superior civilización.

3. Porque sólo esta resistencia muestra que se está realmente en un período superior de civilización y de pensamiento, etcétera.

El historicismo de Labriola y de Gentile es de un género muy decadente: es el historicismo de los juristas para los cuales el *knut* no es un *knut* cuando se trata de un *knut* "histórico". Se trata, por otra parte, de un modo de pensar muy nebuloso y confuso. Que en las escuelas elementales sea necesaria una exposición "dogmática" de las nociones científicas o se requiera una "mitología", eso no quiere decir que el dogma deba ser el religioso y la mitología aquella determinada mitología. Que un pueblo o un grupo social retrasado necesite una disciplina exterior coercitiva para ser educado cívicamente, eso no quiere decir que deba reducirse a la esclavitud; a no ser que se piense que toda coerción estatal es esclavitud. Hay una coerción de tipo militar también para

el trabajo que se puede aplicar asimismo a la clase dominante, y que no es "esclavitud", sino la expresión adecuada de la pedagogía moderna orientada a educar un elemento inmaduro (que es ciertamente inmaduro, pero muy próximo a elementos ya maduros, mientras que la esclavitud es orgánicamente la expresión de condiciones universalmente inmaduras). Spaventa, que se colocaba desde el punto de vista de la burguesía liberal contra los "sofismas" historicistas de las clases atrasadas, expresaba, de forma sarcástica, una concepción bastante más progresista y dialéctica que Labriola y Gentile.

I, pp. 120-122.

Intelectuales y pueblo

Paso del saber al comprender, al sentir, y viceversa, del sentir al comprender, al saber. El elemento popular "siente", pero no siempre comprende o sabe; el elemento intelectual "sabe", pero no siempre comprende y especialmente "siente". Los dos extremos son, por tanto, la pedantería y el filisteísmo de una parte y la pasión ciega y el sectarismo de la otra. No es que el pedante no pueda ser apasionado, mas la pedantería apasionada es tan ridícula y peligrosa como el sectarismo y la demagogia más desenfrenada. El error del intelectual consiste en creer que se puede *saber* sin comprender y especialmente sin sentir y ser apasionado (no sólo del saber en sí mismo, sino por el objeto del saber), eso es, que el intelectual pueda ser tal (y no un puro pedante) siendo a la vez distinto y distanciado del pueblo-nación, es decir, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y luego explicándolas y justificándolas en la situación histórica en cuestión, y relacionándolas dialécticamente con las leyes de la historia, con una superior concepción del mundo, científicamente y coherentemente elaborada,

con el "saber"; no se hace política-historia sin esta pasión, es decir, sin esta conexión sentimental entre intelectuales y pueblo-nación. En ausencia de tal nexo, las relaciones del intelectual con el pueblo-nación son o se reducen a relación de orden puramente burocrático, formal; los intelectuales se convierten en una casta o un sacerdocio (denominado centralismo orgánico).

Si la relación entre intelectuales y pueblo-nación, entre dirigentes y dirigidos –entre gobernantes y gobernados– está dada por una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión deviene comprensión y por tanto saber (no de un modo mecánico, sino viviente), sólo entonces se da una relación da representación, y se produce el intercambio de elementos individuales entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, esto es, se realiza la vida de conjunto que es, exclusivamente, la fuerza social; se crea el "bloque histórico".

MS, pp. 114-115.

IV. EL COMETIDO EDUCATIVO DEL "MODERNO PRÍNCIPE"

La reflexión sobre los intelectuales como actores y como instrumento de la relación general pedagógico-política, culmina necesariamente con la investigación sobre su "elaboración" por obra de la clase que, en el presente, parece destinada a ejercer en el futuro la hegemonía social: la consideración histórica se hace política.

Gramsci ha afirmado ya que, en el mundo moderno, el partido político es el modo a través del cual elaboran las clases sus propios intelectuales, como instrumento para crear un nuevo "bloque histórico". En este sentido puede

decirse que el espíritu de partido es el elemento fundamental del espíritu estatal, y que el partido es el protagonista del "moderno Príncipe", es decir, del Estado moderno. Pero, a diferencia de todos los Estados, clases y castas intelectuales de la historia transcurrida hasta ahora, ese concretísimo partido que él tiene en su mente se propone la tarea de eliminar la división entre gobernantes y gobernados, ejerciendo una hegemonía liberadora, orientada a superar la perpetua división del género humano.

El moderno Príncipe es, por tanto, el portavoz de una reforma intelectual y moral que tiende a incorporar al individuo en el hombre colectivo, beneficiándose de la concentración estatal (escuela, etc.) y vinculándose a la reforma económica, pero con la participación de abajo, haciendo convertirse en libertad esta necesidad.

Dirigentes y dirigidos

Elementos de política. Hay que decir propiamente que los primeros que se olvidan son, precisamente, los primeros elementos, las cosas más elementales; por otra parte, repitiéndose infinitas veces, se convierten en los pilares de la política y de cada acción colectiva.

Un primer elemento es que existen ciertamente gobernados y gobernantes, dirigentes y dirigidos. Toda la ciencia y el arte de la política se basan en este hecho primordial, irreductible (en ciertas condiciones generales). Los orígenes de este hecho constituyen un problema concreto que deberá estudiarse por separado (por lo menos podrá y deberá estudiarse el modo de atenuar y hacer desaparecer el hecho, cambiando ciertas condiciones intervinientes), pero queda el hecho de que existen dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados. De este hecho hay que partir para ver cómo se puede dirigir del modo más eficaz (dados cier-

los fines) y cómo preparar por tanto a los dirigentes del mejor modo (y en esto sobre todo consiste la primera parte de la ciencia y del arte de la política) y cómo, por otra parte, se conocen las líneas de menor resistencia o racionales para lograr la obediencia de los dirigidos o gobernados. En la formación de los dirigentes es fundamental esta premisa: ¿Es preciso que haya siempre gobernantes y gobernados, o bien conviene crear las condiciones en las que desaparezca la necesidad de la existencia de esta división? Es decir, ¿se parte de la premisa de la perpetua división del género humano o se cree que tal división constituye sólo un hecho histórico que responde a ciertas condiciones? Hay que tener claro además que la división de gobernantes y gobernados, aunque en último análisis se remonte a una división de grupos sociales, todavía existen, dadas las cosas tal como están, hasta en el seno del mismo grupo, incluso en el socialmente homogéneo; en cierto sentido puede decirse que dicha división es una creación del trabajo, es un hecho técnico. Sobre esta coexistencia de motivos especulan los que ven en todo solamente "técnica"; necesidad "técnica", etc., por no proponerse el problema fundamental [...].

Sentado el principio de que existen dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados, es cierto que los "partidos" son hasta ahora el modo más adecuado para elaborar los dirigentes y la capacidad de dirección (los "partidos" pueden presentarse bajo los más diversos nombres, incluso bajo el de antipartido y de "negación de los partidos"; en realidad, incluso los denominados "individualistas" son hombres de partido, sólo que quisieran ser "jefes de partido" por la gracia de Dios o de la imbecilidad de quienes le siguieran).

Desenvolvimiento del concepto general contenido en la expresión "espíritu estatal". Esta expresión tiene un significado bien preciso, históricamente determinado. Pero se plantea el problema de si existe algo parecido a lo que se lla-

ma "espíritu estatal" en todo movimiento serio, es decir, que no sea expresión arbitraria de individualismos más o menos justificados. En tanto, el "espíritu estatal" presupone la "continuidad", ya sea hacia el pasado, o sea hacia la tradición, ya sea hacia el futuro; es decir, presupone que todo acto es el momento de un proceso complejo, que ya ha sido iniciado y que continuará. La responsabilidad de este proceso, de ser actores de este proceso, de ser solidarios con fuerzas "desconocidas" materialmente, pero que igualmente se sienten operantes y activas y de las que se tiene en cuenta, como si fueran "materiales" y presentes corporalmente, se llama precisamente en ciertos casos "espíritu estatal". Es evidente que tal conciencia de la "duración" debe ser concreta y no abstracta, es decir, en cierto sentido no debe rebasar ciertos límites; supongamos que los límites más pequeños sean una generación precedente y una generación futura, lo que no es decir poco, ya que las generaciones se contarán asignando a cada una treinta años antes y treinta después de hoy, sino orgánicamente, en sentido histórico, lo que para el pasado al menos es fácil de comprender: nos sentimos solidarios con la gente de edad avanzada y que representa para nosotros el "pasado" que aún se ata a nuestras manos, que es preciso conocer, al que hay que tener en cuenta, que es uno de los elementos del presente y de las premisas del futuro. Y con los niños, con las generaciones que nacen y crecen, de las que nos sentimos responsables. (Otro es el "culto" de la "tradición", que tiene un valor tendencioso, implica una determinación y un fin determinado, es decir, constituye la base de una ideología.) Y sin embargo, si puede decirse que un "espíritu estatal" así entendido existe en todos, de vez en cuando es preciso luchar contra deformaciones o desviaciones del mismo.

"El gesto por el gesto", la lucha por la lucha, etc., y especialmente el individualismo tacaño y miope, que a fin de cuentas favorece la caprichosa satisfacción de impulsos

momentáneos, etc. (En realidad, el punto es siempre el del "apoliticismo" italiano, que toma estas diferentes formas pintorescas y estrambóticas.) El individualismo es sólo apoliticismo animalesco, el sectarismo es "apoliticismo" y, si bien se observa, el sectarismo es, efectivamente, una forma de "clientela" personal, mientras que falta el espíritu de partido, que es el elemento fundamental del "espíritu estatal". La demostración de que el espíritu de partido es el elemento fundamental del espíritu estatal es uno de los asuntos más conspicuos que hay que abordar, y de mayor importancia; y viceversa, el "individualismo" es un elemento "animalesco", "admirado por los forasteros", como las acciones de los habitantes de un jardín zoológico.

M, pp. 17-20.

El partido, moderno Príncipe

1. El moderno Príncipe, el mito-príncipe, no puede ser una persona real, un individuo concreto; sólo puede ser un organismo; un elemento de sociedad complejo en el que ya se haya iniciado la concreción de una voluntad colectiva reconocida y se haya afirmado parcialmente en la acción. Este organismo está ya dado por el desarrollo histórico y es el partido político: la primera célula en la que se resumen gérmenes de voluntad colectiva que tienden a convertirse en universales y totales.

M, p. 5.

2. *El partido político.* Se ha afirmado que el protagonista del nuevo Príncipe no podría ser en la época moderna un héroe real, sino el partido político, es decir, de vez en vez y en las diversas relaciones internas de las diferentes naciones, aquel partido que pretende (y ha sido racional e his-

tóricamente fundado para este fin) fundar un nuevo tipo de Estado.

M, p. 20.

Clases de partidos

Las clases expresan los partidos, los partidos elaboran a los hombres de Estado y de gobierno, a los dirigentes de la sociedad civil y de la sociedad política. Debe existir una cierta relación útil y fructuosa en estas manifestaciones y en estas funciones. No puede existir elaboración de dirigentes donde falta la actividad teórica, doctrinaria de los partidos, donde no están sistemáticamente investigadas y estudiadas las razones de ser y de desarrollo de la clase representada. Por tanto, escasez de hombres de Estado, de gobierno, miseria de la vida parlamentaria, facilidad de disgregar los partidos, corrompiendo con ello y absorbiendo a los pocos hombres indispensables. Por consiguiente, miseria de la vida cultural y angustia mezquina de la alta cultura: en vez de la historia política, la erudición descarnada; la superstición, en vez de la religión, el diario y el panfleto, en vez de los libros y de las grandes revistas; día tras día con sus sectarismos y sus choques de personalidad, en vez de la política seria. Las universidades, todas las instituciones que elaboraban las capacidades intelectuales y técnicas, no impregnadas de la vida de los partidos, por el realismo viviente de la vida nacional, formaban cuadros nacionales apolíticos con formación mental puramente retórica, no nacional. Así la burocracia permanecía ajena al país, y a través de las posiciones administrativas, se convertía en un verdadero partido político, el peor de todos. Porque la jerarquía burocrática sustituía a la jerarquía intelectual y política: la burocracia se transformaba precisamente en el partido estatal-bonapartista.

P, p. 62.

Partido, reforma intelectual y moral, reforma económica

Una parte importante del moderno Príncipe deberá dedicarse a la cuestión de una reforma intelectual y moral, es decir, a la cuestión religiosa o de una concepción del mundo. También en este campo encontramos en la tradición ausencia de jacobismo y miedo al jacobismo (la última expresión filosófica de este miedo es la actitud maltusiana de B. Croce respecto de la religión). El moderno Príncipe debe y no puede no ser el portavoz y el organizador de una reforma intelectual y moral, lo cual significa además crear el terreno para un desarrollo ulterior de la voluntad colectiva nacional-popular hacia el cumplimiento de una forma superior y total de civilización moderna.

Estos dos puntos fundamentales: formación de una voluntad colectiva nacional-popular, de la que el moderno Príncipe es a la vez organizador y expresión activa y operante, y reforma intelectual y moral, deberían constituir la estructura del trabajo. Los puntos concretos del programa deben incorporarse a la primera parte, es decir, deberían resultar "dramáticamente" del discurso, no ser una fría y pedante exposición de raciocinios.

¿Puede haber una reforma cultural, es decir, elevación social de las capas deprimidas de la sociedad, sin una reforma económica precedente y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien el programa de reforma económica es precisamente la forma concreta con que se presenta toda reforma intelectual y moral. El moderno Príncipe, al desarrollarse, trastorna todo el sistema de relaciones intelectuales y morales en cuanto que su desarrollo significa precisamente que todo hecho se concibe como útil o perjudicial, como virtuoso o maligno, sólo en cuanto tiene como

punto de referencia al mismo moderno Príncipe y sirve para incrementar su poder o para oponerse a él. El Príncipe ocupa en las conciencias el puesto de la divinidad o del imperativo categórico, se convierte en la base de un laicismo moderno y de una completa laicación de toda la vida y de todas las relaciones de comportamiento intersocial.

M, p. 8.

Cuestión del "hombre colectivo" o del "conformismo social"

Cometido educativo y formativo del Estado, al que compete siempre el fin de crear nuevos y más altos tipos de civilización, de adaptar la "civilización" y la moralidad de las masas populares más amplias a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción, por tanto de elaborar incluso físicamente nuevos tipos de humanidad. Pero, ¿cómo conseguirá cada individuo particular incorporarse en el hombre colectivo y cómo se verificará la presión educativa sobre cada uno obteniendo el consenso y la colaboración de los mismos, haciendo que se transforme en "libertad" la necesidad y la coerción? Cuestión del "derecho", cuyo concepto deberá extenderse para comprender también aquellas actividades que caen hoy bajo la fórmula de "indiferente jurídico" y que son del dominio de la sociedad civil que opera sin "sanciones" y sin "obligaciones" taxativas, pero que no ejerce por tanto una presión colectiva y obtiene resultados objetivos de elaboración en las costumbres, en los modos de pensar y de obrar, en la moralidad, etcétera.

M, p. 83-84

El movimiento turinés[1] fue acusado a la vez de ser "espontaneísta" y "voluntarista" o bergsoniano (!). La acusación contradictoria, analizada, muestra la fecundidad y el acierto de la dirección que se le ha imprimido. Esta dirección no era "abstracta", no consistía en la repetición mecánica de las fórmulas científicas o teóricas; no confundía la política, la acción real con la disquisición teorética; se aplicaba a hombres reales, formados en determinadas relaciones históricas, con determinados sentimientos, modos de ver, fragmentos de concepciones del mundo, etc., que resultaban de las combinaciones "espontáneas" de un ambiente dado de producción material, con la "casual" aglomeración en ellos de elementos sociales discrepantes. Este elemento de "espontaneidad" no fue pasado por alto ni mucho menos despreciado: fue *educado*, orientado, purificado de todos los elementos extraños que pudieran contaminarlo, para hacerlo homogéneo –pero de un modo viviente, históricamente eficiente– con la teoría moderna. Los mismos dirigentes hablaban de la "espontaneidad" del movimiento; era justo: esta afirmación era un estimulante, un energético, un elemento de unificación en profundidad, era más que nada la negación de que se trataba de algo arbitrario, aventurado, artificial y no de algo históricamente necesario. Daba a la masa una conciencia "teorética", de creadora de *valores históricos* e institucionales, de fundadora de Estados. Esta unidad de la "espontaneidad" y de la "dirección consciente", o sea de la "disciplina", es precisamente la acción política real de las clases subalternas, en cuanto política de masa y no simple aventura de grupos que reclaman a la masa.

P, p. 57.

---

[1] Del semanario *Ordine Nuovo* (1 mayo de 1919-24 diciembre de 1920), que bajo la pauta de Gramsci dirigió el movimiento de los Consejos de fábrica. [N. del C. italiano.]

Se plantea el problema histórico-político de si una tal situación (caracterizada en Italia por una tradición de "individualismo", es decir, por la no participación en la vida estatal) puede ser superada con los métodos de la concentración estatal (escuela, legislación, tribunales, policía) que tienda a nivelar la vida según un tipo nacional; es decir, mediante una acción que venga desde arriba y que sea resuelta y enérgica. Entre tanto se plantea la cuestión de cómo formar el grupo dirigente que desarrolle tal acción: ¿a través de la competencia de los partidos y de sus programas económicos y políticos? ¿A través de la acción de un grupo que ejerza el poder en forma monopolística? Tanto en un caso como en el otro es difícil superar el ambiente mismo, que se reflejará en el personal de los partidos, o en la burocracia al servicio del grupo monopolístico; puesto que si se piensa la selección según un tipo de pocos dirigentes, es imposible una tal selección "preventiva" de las grandes masas de individuos que constituyen todo el aparato organizativo (estatal y hegemónico) de un gran país. Método de la libertad, pero no entendido en sentido "liberal"; la nueva construcción sólo puede surgir de abajo, en cuanto que todo un estrato nacional, el más bajo económica y culturalmente, participa en un hecho histórico radical que envuelva a toda la vida del pueblo y ponga a cada uno, brutalmente, frente a las propias responsabilidades inderogables. El fallo histórico de la clase dirigente ha sido el haber impedido sistemáticamente que tal fenómeno se verificara en el período del *Risorgimento* y el haber convertido en razón de ser de su continuidad histórica el mantenimiento de una tal situación cristalizada, del *Risorgimento* en adelante.

P, p. 10.

Si todo Estado tiende a crear y a mantener un cierto tipo de civilización y de ciudadano (y por consiguiente de convivencia y de relaciones individuales), tiende a hacer desaparecer ciertas costumbres y actitudes y a difundir otras; el derecho será el instrumento para este fin (al lado de la escuela y de otras instituciones y actividades) y debe elaborarse de modo que sea conforme al fin, así como de la máxima eficacia y productividad en resultados positivos.

La concepción del derecho deberá librarse de todo residuo de trascendencia y de absoluto, prácticamente, de todo fanatismo moralista, si bien me parece que no puede partirse del punto de vista de que el Estado no "castiga" (si este término se reduce a su significado humano), sino que lucha tan sólo contra la "peligrosidad" social. En realidad, el Estado debe concebirse como "educador", precisamente en cuanto tiende a crear un nuevo tipo o nivel de civilización. Por el hecho de que se opera esencialmente sobre las fuerzas económicas, que se reorganiza y se desarrolla el aparato de producción económica, que se renueva la estructura, no debe derivarse la consecuencia de que los hechos de sobreestructura deban abandonarse a sí mismos, a su desarrollo espontáneo, a una germinación casual y esporádica. Incluso en este campo, el Estado es un instrumento de "racionalización", de aceleración y de taylorización, actúa según un plan, presiona, incita, solicita, y "castiga" porque, creadas las condiciones en que es "posible" un determinado modo de vida, la "acción u omisión criminal" deben tener una sanción punitiva, de alcance moral, y no sólo un juicio de peligrosidad genérica. El derecho es el aspecto represivo y negativo de toda la actividad positiva de civilización llevada a cabo por el Estado. En la concepción del derecho deberían incorporarse asimismo las actividades "premiadoras" de individuos, de grupos, etc.; se premia la

actividad loable y meritoria del mismo modo que se castiga la actividad criminal (y se castiga de forma original, haciendo intervenir, como sancionadora, a la "opinión pública").

M, pp. 88-89.

La función del derecho

Continuidad y tradición. Un aspecto de la cuestión mencionada en otra parte, *Diletanismo y disciplina,* desde el punto de vista del centro organizativo de un reagrupamiento, es el de la "continuidad" que tiende a crear una "tradición" entendida, naturalmente, en sentido activo y no pasivo: como continuidad en continuo desarrollo, pero "desarrollo orgánico". Este problema contiene el nudo de todo el "problema jurídico"; es decir, el problema de asimilar todo el reagrupamiento a la fracción más avanzada de dicho reagrupamiento: es un problema de educación de las masas, de su "conformación" de acuerdo con las exigencias del fin a alcanzar. Ésta es precisamente la función del derecho en el Estado y en la sociedad; a través del "derecho", el Estado hace "homogéneo" al grupo dominante y tiende a crear un conformismo social que sea útil a la línea de desarrollo del grupo dirigente. La actividad general del derecho (que es más amplia que la actividad puramente estatal y gubernativa e incluye asimismo a la actividad directiva de la sociedad civil, en aquellas zonas que los técnicos del derecho llaman de indiferencia jurídica, esto es, de la moralidad y de la costumbre en general) ayuda a comprender mejor el problema ético, que en la práctica es la correspondencia "espontánea y libremente aceptada" entre los actos y las admisiones de cada individuo, entre la conducta de cada individuo y los fines que la sociedad se pone como necesarios, correspondencia que es coactiva en la esfera del derecho positivo técnicamente entendido, y es espontánea y libre (más estrictamente ética) en aquellas zonas en que la "coacción" no es

estatal sino de opinión pública, de ambiente moral, etc. La continuidad "jurídica del centro organizativo no debe ser del tipo bizantino-napoleónico, es decir, según un código concebido como eterno, sino romano-anglosajón, cuya característica esencial consiste en el método realista, siempre vinculado a la concreta vida en perpetuo desarrollo. Tal continui-dad orgánica requiere un buen archivo, bien equipado y fácil de consultar, donde toda la actividad pasada sea fácil de localizar y de "criticar". Las manifestaciones más importantes de esta actividad no son tanto las "decisiones orgánicas" cuanto las circulares explicativas y razonadas (educativas).

Ciertamente, existe el peligro de "burocratizarse"; pero toda continuidad orgánica presenta este peligro, que es preciso vigilar. El peligro de la discontinuidad, de la improvisación, es todavía mayor. Un órgano, el "Boletín", que consta de tres secciones principales:

1. Artículos directivos.
2. Decisiones y circulares.
3. Críticas del pasado, esto es, continua alusión al presente y al pasado, para mostrar las diferenciaciones y las precisiones y para justificarlas críticamente.

P, pp. 66-67.

V. LA RELACIÓN EDUCATIVA A NIVEL "MOLECULAR"

La afirmada identidad de política y pedagogía se expresa explícitamente en algunas páginas –notas de los *Cuadernos* o cartas a los familiares– en las que el individuo que tiene responsabilidades educativas en el reducido ámbito familiar, sea el padre o la madre, es considerado " legislador" o bien un "elemento del Estado", que ejerce en su obra la misma acción que el Estado en el conjunto de la sociedad:

la acción "molecular" no puede ser distinta teóricamente de la "universal".

¿Quién es el legislador? El concepto de "legislador" no puede sino identificarse con el concepto de "política". Y como todos son "hombres políticos", todos son igualmente "legisladores". Pero será preciso hacer algunos distingos. "Legislador" tiene un preciso significado jurídico-estatal, es decir, hace referencia a aquellas personas habilitadas por las leyes para legislar. Pero puede tener asimismo otros significados.

Toda persona humana, en cuanto es activa, es decir, viviente, contribuye a modificar el ambiente social en que se desenvuelve (a modificar determinados caracteres o a conservar otros); esto es, tiende a establecer "normas", reglas de vida y de conducta: El ámbito de su actividad será mayor o menor, la conciencia de su propia acción y de los fines será mayor o menor, y será más o menos actualizado por los "representados" en su expresión sistemática normativa. Un padre es un legislador para sus hijos, pero la autoridad paterna será más o menos consciente y más o menos obedecida, y así por el estilo. En general, puede decirse que la distinción entre la gente común y otros hombres más específicamente legisladores reside en el hecho de que este segundo grupo no sólo elabora directrices destinadas a convertirse en norma de conducta para los demás, sino que al mismo tiempo elabora los instrumentos a través de los cuales tales directrices serán "impuestas" y verificada su ejecución. De este segundo grupo, el máximo poder legislativo se halla en el personal estatal (funcionarios electivos y de carrera), que tienen a su disposición las fuerzas coercitivas legales del Estado. Pero no se dice que también los dirigentes de organismos y organizaciones "privadas" no tengan sanciones coercitivas a su disposición, incluso hasta la pena de muerte. La máxima capacidad del legislador puede deducirse del hecho de que a la perfecta

"elaboración de las directrices corresponde una perfecta predisposición de los organismos de ejecución y de verificación y una perfecta preparación del consenso "espontáneo" de las masas que deben "vivir" tales directrices, modificando las propias costumbres, la propia voluntad y las propias convicciones conforme a estas directrices y a los fines que se proponen alcanzar. Si cada uno es legislador en el sentido más amplio del concepto, cada uno sigue siendo legislador aunque acepte directrices de otros, y al ejecutarlas, controla que también las sigan los demás; habiéndolas comprendido, las divulga al espíritu de los demás, haciéndolas a modo de reglamentos de aplicación particular a zonas de vida restringida e individual.

M, pp. 135-163.

Un elemento del Estado

Queridísima Julia, dentro de unos días Delio cumplirá 7 años y a finales de mes Giuliano cumplirá 5. La fecha es importante en el caso de Delio, porque es de común aceptación que los 7 años marcan una etapa importante en el desarrollo de una personalidad. La Iglesia Católica, que sin duda alguna es el organismo mundial que posee la mayor acumulación de experiencias organizativas y propagandísticas, ha fijado la edad de 7 años para la entrada solemne en la comunidad religiosa con la primera comunión, y presupone en el niño la primera responsabilidad para la elección de una ideología destinada a dejar un recuerdo indeleble durante toda la vida. Ignoro si querrás darle a esta fiesta de Delio un carácter especial, que deje en su memoria una huella más profunda y duradera que las demás fiestas de cumpleaños. Si Giuliano no tuviese tan sólo 5 años y si fuera posible, al menos dentro de ciertos límites, distinguir entre Delio y Giuliano, pensaría que éste sería el momento de

explicar a Delio que yo estoy en la cárcel. Creo que tal explicación, unida al hecho de que ahora ya se le considera capaz de un cierto sentido de responsabilidad, causaría en él una gran impresión y señalaría sin duda una fecha en su desarrollo. No sé exactamente lo que tú piensas al respecto. A veces me parece que pensamos idénticamente sobre este punto; otras veces me parece que en tu conciencia hay una cierta disensión todavía inmadura es decir, que tú (por lo que me parece a veces), comprendes bien intelectualmente, teóricamente, que eres un elemento del Estado y que tienes el deber, como tal, de representar y ejercer el poder de coerción, en determinadas esferas, para modificar molecularmente la sociedad y especialmente para preparar a la generación que nace para la nueva vida (es decir, de cumplir en determinadas esferas la acción que el Estado realiza de forma concentrada sobre toda el área social) –y el esfuerzo molecular no puede ser teóricamente distinto del esfuerzo concentrado y universalizado–; pero me parece que prácticamente no llegas a liberarte de ciertos hábitos tradicionales vinculados a las concepciones espontaneístas y libertarias en la explicación del surgimiento y desarrollo de los nuevos tipos de humanidad que sean capaces de representar las diversas fases del proceso histórico. Así al menos me parece, aunque puedo equivocarme. De todos modos quiero que me sientas cerca de ti y de nuestros niños en los días en que se les recuerde que han crecido un año más, que cada vez son menos niños y más hombres. Te abraza tiernamente.

C 202, 27 de julio de 1931.

Parte II

Las estructuras educativas

I. IMPORTANCIA DE UN ESTUDIO SOBRE LAS ESTRUCTURAS MATERIALES DE LA IDEOLOGÍA

Material ideológico, estructura ideológica, estructuras materiales de la ideología, organización cultural, aparato de cultura, servicios públicos intelectuales, instituciones objetivas, etcétera, son todas expresiones variadas y postulantes de uno de los temas centrales de la investigación de Gramsci, que repetidamente redacta su elenco, indicando su importancia y proponiéndose su estudio.

MATERIAL IDEOLÓGICO

Material ideológico. Un estudio de cómo está organizada de hecho la estructura ideológica de una clase dominante, es decir, la organización material destinada a mantener, a defender y a desarrollar el "frente" teórico e ideológico. La parte más considerable y más dinámica del mismo es la prensa en general: casas editoras (que tienen un programa implícito o explícito y se apoyan en una determinada corriente), periódicos políticos, revistas de toda clase, científicas, literarias, filológicas, de divulgación, etc., periódicos diversos hasta los boletines parroquiales. Un estudio por el estilo sería mastodóntico, si se realizara a escala nacional; por eso podría hacerse para una ciudad o una serie de estudios para una serie de ciudades. Un jefe de redacción de un diario

debería utilizar este estudio como bosquejo general para su trabajo, o más bien debería hacérselo por cuenta propia: ¡cuántos magníficos artículos de fondo podrían escribirse sobre el tema!

La prensa es la parte más dinámica de esta estructura ideológica, pero no la única. Todo lo que influye o puede influir sobre la opinión pública directa o indirectamente compete: a las bibliotecas, las escuelas, los círculos y *clubs* de diferentes clases, hasta a la arquitectura, a la disposición de las calles y a los nombres de las mismas. No se explicaría la posición que conserva la Iglesia en la sociedad moderna, si no se conocieran los esfuerzos continuos y pacientes que hace para desarrollar sin descanso su peculiar sección de esta estructura material de la ideología. Tal estudio, seriamente realizado, tendría una cierta importancia: además de dar un modelo histórico viviente de tal estructura, habituaría a un cálculo más cauto y preciso de las fuerzas que actúan en la sociedad. ¿Qué puede oponer una clase innovadora a este formidable complejo de trincheras y fortificaciones de la clase dominante? El espíritu de escisión, es decir, la adquisición progresiva de la conciencia de la propia personalidad histórica, espíritu de escisión que debe tender a ensancharse de la clase protagonista a las clases aliadas potencialmente: todo lo cual requiere un complejo trabajo ideológico, cuya primera condición es la exacta conciencia del campo que hay que vaciar de su elemento de masa humana.

P, pp. 172-173.

La organización cultural

Sería interesante estudiar en concreto, para un país individualmente, la organización cultural que tiene en movimiento el mundo ideológico, y examinar su funcionamiento práctico. Un estudio de la relación numérica entre el per-

sonal que profesionalmente se dedica al trabajo activo cultural y la población de cada uno de los países sería igualmente útil, con un cálculo aproximado de las fuerzas libres. La escuela, en todos sus grados, y la Iglesia son las dos mayores organizaciones culturales de cualquier país, por el número del personal que ocupan. Los periódicos, las revistas y la actividad librera, las instituciones escolares privadas, ya sea en cuanto integran la escuela del Estado, ya como instituciones culturales del tipo de Universidades populares. Otras profesiones incorporan en sus actividades especializadas una fracción cultural no indiferente, como la de los médicos, de los oficiales del ejército, de la magistratura. Pero hay que observar que en todos los países, aunque en distinta medida, existe una gran falla entre las masas populares y los grupos intelectuales, incluso los más numerosos y próximos a la periferia nacional, como los maestros y curas. Y que esto sucede porque, incluso donde los gobernantes lo afirman con palabras, el Estado como tal no tiene una concepción unitaria, coherente y homogénea, por lo que los grupos intelectuales están disgregados entre estrato y estrato y en la esfera del mismo estrato. La universidad, excepto en algunos países, no ejerce ninguna acción unificadora; con frecuencia un librepensador tiene más influjo que toda la institución universitaria, etcétera.

MS, p. 19.

Servicios públicos. Servicios públicos intelectuales: además de la escuela, en sus diversos grados, ¿qué otros servicios no pueden dejarse a la iniciativa privada, sino que en una sociedad moderna, *deben* ser asegurados por el Estado y por las entidades locales (municipios y provincias)? El teatro, las bibliotecas, los museos de toda clase, las pinacotecas, los jardines zoológicos y botánicos, etc. Hay que hacer una lista de las instituciones que deben considerarse de

utilidad para la instrucción y la cultura pública, y como tales son consideradas en una serie de Estados. Tales instituciones no podrían ser accesibles al gran público (y se considera, por razones nacionales, que deben ser accesibles) sin una intervención estatal. Hay que observar que nosotros precisamente tenemos casi abandonados del todo estos servicios; un ejemplo típico lo constituyen las bibliotecas y los teatros. Los teatros existen en cuanto constituyen un asunto comercial: no se consideran como un servicio público. Consta la escasez de público teatral y la mediocridad de las ciudades, en decadencia. Abundan en cambio en Italia las obras pías y los legados de beneficencia: acaso más que en ningún otro país. Y debidos a la iniciativa privada. Ciertamente, mal administrados y mal distribuidos. (Estos elementos deben estudiarse como nexos nacionales entre gobernantes y gobernados, como factores de hegemonía. Beneficencia, elemento de "paternalismo"; servicios intelectuales, elementos de hegemonía, o sea, de democracia en sentido moderno).

I, pp. 128-129.

Instituciones objetivas

Sentimiento nacional. Sentimiento nacional, no popular-nacional: es decir, un sentimiento puramente "subjetivo", no ligado a la realidad, a factores, a instituciones objetivas. Por ello sigue siendo todavía un sentimiento de "intelectuales", que sienten la continuidad de su categoría y de su historia, única categoría que ha tenido una historia ininterrumpida. Un elemento objetivo es la lengua, pero que en Italia se alimenta poco, en su desarrollo, de la lengua popular que no existe (excepto en Toscana), mientras que abundan los dialectos. Otro elemento es la cultura, pero demasiado restringida y con caracteres de casta: las clases intelectua-

les son muy pequeñas y angostas. Los partidos políticos: eran poco sólidos y carecían de vitalidad permanente sino que entraban en acción tan sólo en el período electoral. Los periódicos: no coincidían con los partidos más que débilmente, y poco educativos. La Iglesia era el elemento popular-nacional más válido y extenso, pero la lucha entre Iglesia y Estado constituía un elemento de disgregación más que de unidad, y hoy las cosas no han cambiado mucho a pesar de haber cambiado todo el planteamiento del problema moral-popular. La monarquía – El parlamento – La universidad y la escuela – La ciudad – Organizaciones privadas como la masonería – La universidad popular – El ejército – Los sindicatos obreros – La ciencia (hacia el pueblo – los médicos, veterinarios, las cátedras ambulantes, los hospitales) – El teatro – El libro.

II. ESCUELA Y "OTRAS VÍAS" EDUCATIVAS EN LA EXPERIENCIA JUVENIL DE GRAMSCI

Desde su primer compromiso juvenil como periodista y militante político, Gramsci se propone efectuar la crítica tanto de la escuela burguesa existente, como de las propuestas de enseñanza del partido socialista, del que es militante, y trata al mismo tiempo de elaborar teórica y prácticamente "otras vías" para la formación del hombre moderno.

Los escritos aquí reunidos van de los años de la Primera Guerra Mundial, después de la revolución soviética de octubre-noviembre de 1917, hasta la estancia de Gramsci en el exilio de Ustica, que precede a su condena a la cárcel (1927). Contienen juicios tajantes sobre los diferentes tipos de escuela –Instituto clásico, escuela profesional, universidad popular– y proponen una alternativa diversa a través de la creación de institutos educativos de clase.

Hace un tiempo topé con un artículo en el que Enrique Leone, de esa forma enrevesada y nebulosa que le caracteriza con frecuencia, repetía algunos lugares comunes sobre la cultura y el intelectualismo en relación con el proletariado, oponiéndoles la *práctica*, el *hecho histórico*, por los cuales la clase está preparándose el porvenir con sus mismas manos. No creemos inútil volver sobre el tema, tratado en otras ocasiones en el *Grido* y que alcanzó especialmente en la "*Avanguardia*" de los jóvenes una consideración más rígidamente doctrinal, en la polémica entre Bordiga de Nápoles y nuestro Tasca.

Recordemos dos pasajes: uno de un romántico alemán, Novalis (vivió de 1772 a 1801), que dice: "El supremo problema de la cultura consiste en adueñarse del propio yo trascendental, en ser al mismo tiempo el yo del propio yo. Por eso sorprende poco la falta de sentido y de inteligencia completa de los demás. Sin una perfecta comprensión de nosotros mismos, no podremos conocer verdaderamente a los demás".

El otro, que resumimos, de G. B. Vico. Vico (en el *I Corollario intorno al parlare per caratteri poetici delle prime nazioni en la Scienza nuova*) da una interpretación política del famoso dicho de Solón, que luego Sócrates hizo suyo en cuanto a la filosofía: "Conócete a ti mismo", sosteniendo la opinión de que Solón quiso con esta sentencia amonestar a los plebeyos, que se creían de *origen bestial* y a los nobles de *origen divino*, a que reflexionaran sobre sí mismos para reconocerse de *igual naturaleza humana que los nobles*, y por consiguiente para pretender ser con ellos *igualados en el derecho civil*. Y en esta conciencia de igualdad humana entre nobles y plebeyos, sienta después la base y la razón histórica del surgimiento de las repúblicas democráticas antiguas.

No ha sido por inadvertencia por lo que hemos mencionado juntos ambos pasajes. En ellos nos parece que están delineados, si no difusamente expresados y definidos, los límites y los principios en los que debe basarse una justa comprensión del concepto de cultura incluso en relación con el socialismo.

Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos mortificantes y sin hilvanar que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial sobre todo para el proletariado. Sólo sirve para crear marginados, gente que cree ser superior al resto de la humanidad porque ha amasado en la memoria una cierta cantidad de datos y de fechas, que "desembucha" en cada ocasión para hacer con ello una barrera entre ellos y los demás. Sirve para crear aquel intelectualismo incoloro e insípido, tan bien fustigado a sangre por Romain Rolland, que ha engendrado toda una caterva de presuntuosos y delirantes, más deletéreos para la vida social de lo que puedan ser los microbios de la tuberculosis o de la sífilis para la belleza y la salud física de los cuerpos. El estudiantillo que sabe algo de latín y de historia, el abogadillo que ha logrado arrancar su título a la desgana y a la situación de "coladera" universitaria, creerán que son distintos y superiores incluso que el mejor obrero especializado que realiza en la vida una tarea bien precisa e indispensable, y que vale en su actividad cien veces más que los otros en la suya. Pero ésta no es cultura, es pedantería, no es inteligencia, sino intelecto, y contra ella se reacciona con razón.

La cultura es algo muy distinto. Es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la pro-

pia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes. Pero todo esto no puede verificarse por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la propia voluntad, como acontece en la naturaleza vegetal y animal, donde cada individuo se selecciona y especifica los propios órganos inconscientemente, por ley fatal de las cosas. El hombre es sobre todo espíritu, es decir, creación histórica, y no naturaleza. De otra forma no se explicaría por qué habiendo existido siempre explotadores y explotados, creadores de riqueza y consumidores egoístas de la misma, no se haya realizado todavía el socialismo. Y es que sólo de grado en grado, de estrato en estrato, la humanidad ha tomado conciencia del propio valor y se ha conquistado el derecho de vivir independientemente de los esquemas y de los derechos de minorías que se han afirmado históricamente antes. Y esta conciencia se ha formado no bajo el brutal aguijón de las necesidades fisiológicas, sino por la reflexión inteligente primera de algunos y después de toda una clase, sobre las razones de ciertos hechos y sobre los mejores medios para convertirlas de motivo de vasallaje en señal de rebelión y de reconstrucción social. Esto quiere decir que toda revolución ha ido precedida de un intenso laborío de crítica, de penetración cultural, de adquisición de ideas a través de agregados de hombres antes refractarios y sólo ocupados en resolver día por día, hora por hora, el propio problema económico y político para sí mismos, sin lazos de solidaridad con los demás que se encontraban en las mismas condiciones. El último ejemplo, el más cercano a nosotros y por tanto el menos diverso de nosotros, es el de la revolución francesa. El período anterior cultural, el Iluminismo, tan difamado por las fáciles críticas de la razón teorética, no fue en modo alguno, o al menos no fue completamente

aquella sarta de disparates de superficiales inteligencias enciclopédicas que discurrían de todo y de todos con igual imperturbabilidad, que creían ser hombres de su tiempo solamente después de haber leído la *Grande Enciclopédie* de D'Alembert y Diderot, no fue, en suma, sólo un fenómeno de intelectualismo pedantesco y árido, semejante al que vemos delante de nuestros ojos, y que encuentra su mayor explicación en las Universidades populares de ínfimo orden. Constituyó, en realidad, una magnífica revolución, por la cual, como anota con perspicacia De Sanctis en la *Historia de la literatura italiana*, se había formado en toda Europa como una conciencia unitaria, internacional, espiritual y burguesa, sensible en todas partes a los dolores y desgracias comunes, y que constituía la mejor preparación para la sangrienta revuelta que estallaría después en Francia.

En Italia, Francia y Alemania se discutían las mismas cosas, las mismas instituciones, los mismos principios. Cada comedia de Voltaire que se estrenaba, cada nuevo *pamphlet* era como la chispa que pasaba por los hilos ya tensos entre Estado y Estado, entre región y región, y por todas partes y a la vez encontraba los mismos partidarios y oponentes. Las bayonetas de los ejércitos napoleónicos encontraban el camino ya allanado por un ejército invisible de libros y opúsculos que a riadas venían de París desde la primera mitad del siglo XVIII y que habían preparado a hombres y a instituciones para la necesaria renovación. Más tarde, cuando los hechos de Francia volvieron a unir las conciencias, bastaba un movimiento popular en París para suscitar otros parecidos en Milán, en Viena y en los centros más pequeños.

Todo lo anterior parece natural, espontáneo a los facilones, y en cambio sería incomprensible si no se conocieran los factores de cultura que contribuyeron a crear aquellos estados de ánimo prontos a las explosiones por una causa que se creía común.

El mismo fenómeno se repite hoy en el caso del socialismo. Ha sido a través de la crítica de la civilización capitalista por lo que se ha formado o se está formando la conciencia unitaria del proletariado, y crítica quiere decir cultura, y no ya evolución espontánea y naturalista. Crítica quiere decir precisamente esa conciencia del yo que Novalis proponía como finalidad de la cultura. Yo que se opone a los demás, que se diferencia y, habiéndose creado una meta, juzga los hechos y los acontecimientos, además de hacerlo en sí y por sí, también como valores de propulsión o de repulsión. Conocerse a sí mismo quiere decir ser uno mismo, quiere decir adueñarse de sí mismo, distinguirse, salir fuera del caos, ser un elemento de orden, pero del propio orden y de la propia disciplina hacia un ideal. Y no puede obtenerse esto si no se conocen también los demás, su historia, la sucesión de los esfuerzos que se han realizado para ser lo que son, para crear la civilización que han creado y a la que nosotros queremos sustituir con la nuestra. Quiere decir tener nociones sobre lo que es la naturaleza y sus leyes, para conocer las leyes que gobiernan el espíritu. Y aprenderlo todo sin perder de vista el objetivo que consiste en conocerse mejor a sí mismo a través de los demás y a los demás a través de uno mismo.

Si es verdad que la historia universal es una cadena de los esfuerzos realizados por el hombre para liberarse de los privilegios, de los prejuicios y de las idolatrías, no se entiende por qué el proletariado, que quiere añadir otro anillo a aquella cadena, no deba saber cómo, por qué y por quién ha sido precedido, y qué beneficio puede sacar de este saber.

Il Grido del Popolo,
29 de enero de 1916.

¿HOMBRES O MÁQUINAS?

La breve discusión suscitada en la última sesión conciliar (en Turín) entre nuestros compañeros y unos pocos representantes de la mayoría, a propósito de los programas para la enseñanza profesional, merece ser comentada, aunque de modo breve y sumario. La observación del compañero Zini ("La corriente humanística y la profesional se dan de palos una vez más en el campo de la enseñanza popular: hay que conseguir fundirlas, pero no hay que olvidar que antes que el obrero está todavía el hombre, al que no se le puede cortar la posibilidad de vagar por los más amplios horizontes del espíritu, para subyugarlo inmediatamente a la máquina") y las protestas del consejero Sincero contra la filosofía (la filosofía encuentra adversarios especialmente cuando afirma verdades que chocan con intereses particulares) no son simples episodios polémicos ocasionales: son encuentros necesarios entre quien representa principios fundamentalmente diversos.

1. Nuestro partido no se ha afirmado todavía sobre un programa de enseñanza concreto que se diferencie de los habituales. Hasta ahora nos hemos contentado con afirmar el principio general de la necesidad de la cultura tanto elemental como profesional y superior, y este principio lo hemos desarrollado, y lo hemos propagado con vigor y energía. Podemos afirmar que la disminución del analfabetismo en Italia no se debe tanto a la ley sobre instrucción obligatoria como a la vida espiritual, al sentimiento de ciertas y determinadas necesidades de la vida interior, que la propaganda socialista ha sabido suscitar en los estratos proletarios del pueblo italiano. Pero no hemos ido más allá. La escuela en Italia sigue siendo un organismo francamente burgués, en el peor sentido de la palabra. La enseñanza media y superior, que es estatal, es decir, que se paga con los ingresos

generales y por tanto también con los impuestos directos pagados por el proletariado, no puede ser frecuentada más que por los jóvenes hijos de la burguesía, que gozan de la independencia económica necesaria para la tranquilidad de los estudios. Un proletario, aunque sea inteligente, aunque se halle en posesión de todos los requisitos necesarios para convertirse en un hombre de cultura, se ve constreñido a quemar sus cualidades en actividades diversas, o a convertirse en un refractario, un autodidacta, esto es (con las debidas excepciones) un medio-hombre, un hombre que no puede dar todo lo que habría podido, si se hubiese completado y robustecido en la disciplina de la escuela. La cultura es un privilegio. La escuela es un privilegio. Y no queremos que sea así. Todos los jóvenes deberían ser iguales ante la cultura. El Estado no debe pagar con el dinero de todos la enseñanza para los mediocres y deficientes, hijos de acomodados, mientras excluye de la misma a los inteligentes y capaces, hijos de proletarios. La enseñanza media y superior debiera impartirse sólo para los que demuestren ser dignos de ella. Si es de interés general que exista, y que sea sostenida y regulada por el Estado, es también de interés general que puedan acceder a ella todos los inteligentes, cualquiera que fuere su potencialidad económica. El sacrificio de la colectividad está justificado sólo cuando va a beneficio de quien lo merezca. El sacrificio de la colectividad debe servir por tanto, especialmente, para dar a los que valen la independencia económica necesaria para poder dedicar tranquilamente el propio tiempo al estudio y para poder estudiar seriamente.

2. El proletariado, que está excluido de los centros de enseñanza media y superior por las actuales condiciones de la sociedad que determinan una cierta especialización de los seres humanos, innatural, porque no se basa en las distintas capacidades, y por tanto destructora y contaminadora

de la producción, debe revertirse a las escuelas colaterales: técnicas y profesionales. Las técnicas instituidas con criterio democrático por el ministro Casati, han experimentado, por las necesidades antidemocráticas del balance estatal, una transformación que las ha desnaturalizado en gran parte. En la actualidad se han convertido en superabortos de las escuelas clásicas y en un desahogo inocente de la em-pleomanía pequeño-burguesa. Las tarifas de matrícula en continua escalada, así como las posibilidades determinadas para la vida práctica, las han convertido también en privilegio, y el proletariado está excluido del mismo en su mayor parte, automáticamente, por la vida incierta y azaro-sa a que es constreñido a llevar el asalariado; vida cierta-mente nada propicia para seguir con provecho un curso de estudio.

3. El proletariado necesita una escuela desinteresada. Una escuela en la que se dé al niño la posibilidad de formarse, de hacerse hombre, de adquirir los criterios generales válidos para el desenvolvimiento del carácter. Una escuela humanística, en suma, como la pretendían los antiguos y los más recientes hombres del Renacimiento. Una escuela que no hipoteque el porvenir del niño y fuerce a su voluntad, su inteligencia y a su conciencia en formación a moverse dentro de un binario de estación prefijada. Una escuela de libertad y de libre iniciativa y no una escuela de esclavitud y de maquinicidad. También los hijos de los proletarios deben disponer de todas las posibilidades y tener todos los campos libres para poder realizar la propia individualidad del mejor modo, y por tanto del modo más productivo para ellos y para la colectividad. La escuela profesional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos áridamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma, sino sólo dotados del ojo infalible y de la mano firme. También a través de la cultura

profesional puede brotar, del niño, al hombre. Siempre que sea cultura educativa y no sólo informativa, o no sólo práctica manual. El consejero Sincero, que es un industrial, es un burgués demasiado mezquino cuando protesta contra la filosofía.

Ciertamente, para los industriales mezquinamente burgueses puede ser más útil disponer de obreros-máquinas en vez de obreros-hombres. Pero los sacrificios a que se somete voluntariamente toda la colectividad para mejorarse y hacer brotar de su seno los mejores y más perfectos hombres que la eleven todavía más, deben revertirse benéficamente sobre toda la colectividad y no sólo sobre una categoría o una clase.

Es un problema de derecho y de fuerza. Y el proletariado debe estar alerta para no sufrir otro atropello, después de los muchos que ya padece.

Avanti!, 24 de diciembre de 1916.

La Universidad popular

Tenemos aquí delante el programa de la Universidad popular para el primer período 1916-17. Cinco cursos: tres dedicados a las ciencias naturales, uno de literatura italiana, otro de filosofía. Seis conferencias sobre temas divesos: tan sólo dos de ellas, por el título, garantizan una cierta seriedad. A veces nos preguntamos por qué no ha sido posible asentar en Turín un organismo para la divulgación de la cultura, el porqué la Universidad popular ha quedado en la miseria que es, y no haya logrado imponerse a la atención, al respeto y al amor del público, el porqué no haya conseguido formarse un público. La respuesta no es fácil, o es demasiado fácil. Problema de organización, sin duda, y de criterios informativos. La mejor respuesta debería consistir en hacer algo mejor, en la demostración concreta de que se

puede hacer mejor y que es posible reunir en torno a un foco de cultura un público, siempre que este foco sea vivo y caldee de verdad. En Turín, la Universidad popular es una llama fría. No es ni universidad, ni popular. Sus dirigentes son unos diletantes en cuestión de organización cultural. Lo que les mueve a obrar es un blando y pálido espíritu de beneficencia, no un deseo vivo y fecundo de contribuir a la elevación espiritual de la multitud a través de la enseñanza. Como en los institutos de vulgar beneficencia distribuyen en la escuela espuertas de víveres que llenan el estómago, producen tal vez indigestiones al estómago, pero no dejan rastro, no van seguidos de una vida nueva, de una vida diversa. Los dirigentes de la Universidad popular saben que la institución que dirigen debe servir para una determinada categoría de personas, la cual no ha podido seguir los cursos regulares en las escuelas. Y nada más. No se preocupan en absoluto de buscar el modo más eficaz para acercar a esta categoría de personas al mundo de los conocimientos. Encuentran un modelo en los institutos de cultura ya existentes: lo copian, lo empeoran. Se hacen más o menos este razonamiento: el que frecuenta los cursos de la Universidad popular tiene la edad y la formación general de quien asiste a las universidades públicas: démosle por tanto un equivalente. Y pasan por alto todo lo demás. No piensan que la universidad es la desembocadura natural de todo un laborío precedente: no piensan que el estudiante, cuando llega a la universidad, ha pasado por todas las experiencias de las escuelas medias y que en ellas ha disciplinado su espíritu de indagación, ha refrenado con el método sus impulsos de aprendiz, ha *llegado a ser*, en suma, y se ha despabilado lentamente, tranquilamente, cayendo en errores y realzándose, desviándose y volviendo a tomar el camino recto. No comprenden estos dirigentes que las *nociones*, arrancadas por todo este laborío individual de investigación, no son ni más ni menos que dogmas, que ver-

dades absolutas. No comprenden que la Universidad popular, en la forma como la están guiando, se reduce a una enseñanza teológica, a una renovación de la escuela jesuítica, donde el conocimiento se presenta como algo definitivo, apodícticamente indiscutible. Esto no se hace ni siquiera en las universidades públicas. Ahora estamos persuadidos de que una verdad es fecunda sólo cuando se ha hecho un esfuerzo para conquistarla. Que no existe en sí y por sí, sino que ha sido una conquista del espíritu, que es preciso se reproduzca en cada individuo aquel estado de ansia que ha atravesado el estudio antes de alcanzarla. Y, por tanto, los enseñantes que son maestros dan en la enseñanza una gran importancia a la historia de su materia en cuestión. Esta representación activa a sus oyentes de la serie de esfuerzos, errores y victorias a través de los cuales los hombres han pasado para alcanzar el actual conocimiento, es mucho más educativa que la exposición esquemática de este mismo conocimiento. Forma al estudioso, da a su espíritu la elasticidad de la duda metódica que convierte al diletante en un hombre serio, que purifica la curiosidad, vulgarmente entendida, y la convierte en estímulo sano y fecundo de un conocimiento cada vez más perfecto y fecundo. Quien escribe estas notas habla en parte también por experiencia personal. De su aprendizaje universitario, recuerda con más intensidad aquellos cursos en los que el profesor le hizo sentir el laborío de investigación a través de los siglos para llevar a su perfección el método de investigación. En el caso de las ciencias naturales, por ejemplo, todo el esfuerzo, que ha costado liberar el espíritu humano de los prejuicios y de los apriorismos divinos o filosóficos para llegar a la conclusión de que las fuentes de agua tienen su origen en la precipitación atmosférica y no en el mar. Para la filosofía, cómo se ha llegado al método histórico a través de las tentativas y fallos del empirismo tradicional, y cómo, por ejemplo, los criterios y las convicciones que guiaban a Francesco

De Sanctis al escribir su historia de la literatura italiana no eran más que verdades que venían afirmándose a través de fatigosas experiencias e investigaciones, que liberaron los espíritus de las escorias sentimentales y retóricas que contaminaban en el pasado los estudios de literatura. Igual podría decirse de las demás materias. Esta era la parte más vital del estudio: este espíritu recreativo, que hacía asimilar los datos enciclopédicos, que los fundía en una llama ardiente de nueva vida individual.

La enseñanza, impartida de este modo, se convierte en acto de liberación. Posee la fascinación de todas las cosas vitales. Debe afirmar especialmente su eficacia en las Universidades populares, cuyos asistentes adolecen precisamente de falta de esa formación intelectual necesaria para poder encuadrar en un todo organizado cada uno de los datos de la investigación. Para ellos, especialmente, lo más eficaz e interesante es la historia de la investigación, la historia de esta enorme epopeya del espíritu humano, que lentamente, pacientemente, tenazmente toma posesión de la verdad, conquista la verdad. Cómo se llega del error a la certeza científica. Es el camino que todos deben recorrer. Mostrar cómo lo han recorrido los demás es la enseñanza más fecunda en resultados. Es, entre otras cosas, una lección de modestia, que evita se forme la aburridísima caterva de sabidillos, de esos que creen haber llegado al fondo del universo cuando su feliz memoria ha logrado encasillar en su repertorio un cierto número de fechas y de nociones particulares.

Pero las Universidades populares, como la de Turín, prefieren más bien los cursos inútiles y tediosos sobre "El alma italiana en el arte literario de las últimas generaciones" o lecciones sobre "La conflagración europea según Vico", en las que se atiende más al aspecto literario que a la eficacia, y la pretenciosa personita del conferenciante supera la obra modesta del maestro, pues también sabe hablar a los incultos.

Avanti!, 29 de diciembre de 1916.

El profesor Arnaldo Monti, presidente del Grupo estudiantil para la guerra y para la idea nacional, nos ha enviado el primer número de un libro de apuntes que el Grupo ha decidido publicar.

Nada nuevo. De viejo, la acostumbrada exhibición personal del profesor Arnaldo Monti que publica, entre otras cosas, tres columnas de recensión crítica para demostrar que los ejercicios latinos de Schultz constituyen una obra pésima.

Defendemos a Schultz. También nosotros hemos sudado con Schultz, nos hemos reído y pillado rabietas por ciertas proposiciones que los deberes escolares nos constreñían a traducir del Schultz. Pero ahora está ya muy lejana de nosotros la edad escolar y la cólera y la risa ya no son criterios con los que juzgamos a las personas y las cosas. La defensa del Schultz es para nosotros la defensa de la escuela latina, de esa parte de la escuela italiana que se ha demostrado hasta ahora la mejor –la escuela clásica– a pesar de la confusión que han sembrado en este campo los ministros democráticos e italianísimos.

El profesor Arnaldo Monti pertenece a esa ancha hilera de italianos que, al discutir sobre un problema, no atienden a lo esencial del problema, sino que van espulgando los detalles más salientes y presentan a éstos como esenciales. Son como aquel ciudadano que, habiendo ido al campo a prestar ayuda patriótica a los campesinos en el trabajo de trilla, ensacó la granza y dejó el grano en la era. El buen ciudadano era un poeta, y la granza lo había dejado maravillado por su divina ligereza, por ese suave danzar bajo los iridiscentes rayos de la canícula, y también porque sus espaldas preferían un saco de granza que uno de grano. El profesor Arnaldo Monti es un ensacador de encantadora granza. Pertenece (véase su prefacio al pequeño poema *L'estessa*,

editado por Paravia) a esos "tres o cuatro (o cuatrocientos o cuatro mil) bribones" de los que habla Gerolamo Vitelli en el *Marzocco* último, los cuales han partido de la guerra y del antialemanismo más o menos hipócritamente en boga para poner en circulación muchos despropósitos sobre la escuela y sobre la enseñanza.

Quieren volver a llevar la escuela italiana a las tradiciones itálicas. Quieren desnaturalizar la escuela clásica, que tiene un cometido bien preciso, y reducirla a una escuela retórica, y de artistiquería inconcluyente. Parten de la vulgar creencia de que en la escuela clásica se debe aprender a leer y a escribir en latín y en griego, que la escuela clásica debiera deshornar cada año una cierta cantidad de elegantes humanistas que sepan, en cualquier momento, pronunciar un brindis o componer un poemita en latín o en griego.

Nada más equivocado. La escuela clásica, en comparación con la escuela técnica y la profesional, es todavía buena porque no se propone un fin tan estúpidamente concreto. Su fin es concreto, pero de una concreción ideal, y no mecánica. Debe preparar jóvenes que tengan un cerebro completo, pronto para captar todos los aspectos de la realidad, habituado a la crítica, al análisis y a la síntesis; habituado a elevarse de los hechos a las ideas generales, y con estas ideas generales a juzgar otros hechos. La escuela clásica es la escuela ideal, en su estructura y en sus programas; se ha pervertido por la deficiencia de la gente y por la incapacidad de la clase dirigente, pero no son los bribones los que pueden enderezarla. Ellos, en cambio, tratan de arruinarla del todo, porque las innovaciones que van predicando, si se aceptan, eliminarán toda posibilidad de continuar remozando la tradición.

La escuela clásica consigue la finalidad ideal antes expresada a través del estudio de la lengua latina y griega. El estudio de estas lenguas, realizado filológicamente, y no según los métodos de la escuela Berlitz. Las lenguas muer-

tas ofrecen este instrumento paradójico de estudio: son muertos todavía vivientes. Se pueden anatomizar en vivo; pueden descomponerse en todos sus componentes históricos, sin que la descomposición produzca tufillo de cadáver. Habiéndose cerrado el ciclo de su existencia, el latín ofrece el ejemplo de todo el laborío histórico a través del cual un fenómeno se compone lentamente en unidad para descomponerse y recomponerse armónicamente en toda época, en cada individuo de una época. El estudio filológico del latín habitúa al alumno, futuro ciudadano, a no descuidar nada de la realidad que examina, robustece su carácter, lo habitúa al pensamiento concreto, histórico de la historia que fluye armónicamente, a pesar de los saltos y de las sacudidas, porque hay siempre quien continúa la tradición, quien continúa el pasado, y muchas veces quien continúa no es la apariencia, sino el desapercibido, el ignorado, que no es preciso descuidar e ignorar. El estudio filológico de la lengua puede enseñar, por ejemplo, que el proletariado de Cerdeña y de Basilicata está más cercano al mundo romano de lo que pueda estarlo Paolo Boselli, la cigarra de la tradición itálica.

Lo que caracteriza a la escuela clásica es su paciente y tenaz adhesión a la "historia". Es el método histórico llevado al estudio de las lenguas muertas, y que debería llevarse al estudio de cualquier ciencia, porque desencoge los cerebros, y forma mentalidades concretas, y no mentalidades abstractas, dogmáticas y charlatanas.

El profesor Arnaldo Monti espulga las proposiciones ridículas y absurdas de Schultz y topa con el granadero de Pomerania, von Bernhardi y Bülow.

El hecho es que tales proposiciones sirven para interpretar una serie de modismos latinos, y Schultz era precisamente lo que se proponía. Con la gramática y con los ejercicios latinos de Schultz se trabaja en torno a la lengua latina, se recogen todos los aspectos de la misma, todos los mati-

ces: constituyen un análisis exacto que sólo puede llevar a una síntesis exacta. Con las gramáticas y con los ejercicios farfullados a continuación (y el italianísimo Giuseppe Lipparini se ha hecho una fortuna con tales perogrulladas) no se trabaja, se pasa a los exámenes con el seis de media.

Los ensacadores de granza no se preocupan de buscar la verdad y los motivos esenciales de los problemas que tratan de indagar. El profesor Arnaldo Monti no se da cuenta, por ejemplo, de que su mentalidad es la misma mentalidad mecánica de los alemanes actuales, mientras que la escuela clásica –con todos sus errores, ridiculeces y vacuidades– tal como se encuentra *in nuce* en los libros de Schultz, sigue el ideal humano de Goethe y de Winckelmann, que eran alemanes, como podían ser italianos, franceses o ingleses.

Avanti!, 27 de noviembre de 1917.

Por una asociación de cultura

El *Avanti!* de Turín ha acogido con simpatía la propuesta Pellegrino y las adhesiones que ha suscitado. Botto hace menciones de gran interés en esta carta suya, menciones que creemos oportuno desarrollar y presentar ordenadas a la atención de los compañeros.

En Turín se echa de menos la falta de alguna organización de cultura popular. De la Universidad popular es mejor no hablar; nunca ha estado viva, nunca ha tenido una función que respondiese a una necesidad. Es de origen burgués, y responde a un criterio vago y confuso de humanitarismo espiritual: tiene la misma eficacia que los institutos de beneficencia, que creen satisfacer con un plato de sopa las necesidades fisiológicas de los desgraciados que no pueden quitarse el hambre de encima y mueven a piedad el tierno corazón de sus señores.

La asociación de cultura tal como los socialistas deberían promover debe tener objetivos de clase y límites de clase. Debe ser un instituto proletario, con caracteres finalistas. En un cierto momento de su desarrollo y de su historia, el proletariado advierte que la complejidad de su vida carece de un órgano necesario y se lo crea, con sus fuerzas, con su buena voluntad, para sus fines.

En Turín, el proletariado ha alcanzado un punto de desarrollo de los más altos, si no el más elevado de Italia. La Sección socialista ha alcanzado en la actividad política una individualidad bien distinta de clase; las organizaciones económicas son fuertes; en la cooperación se ha llegado a crear una institución potente como la Alianza cooperativa. Por consiguiente, en Turín se comprende que ha nacido y se siente más la necesidad de integrar la actividad política y económica con un órgano de actividad cultural. La necesidad de integración nacerá y se impondrá asimismo en las demás partes de Italia. Y el movimiento proletario adquirirá con ello solidez y energía de conquista.

Una de las lagunas más graves de nuestra actividad es la siguiente: esperamos la actualidad para discutir problemas y para fijar las directrices de nuestra acción. Constreñidos por la urgencia, damos a los problemas soluciones apresuradas, en el sentido de que no todos los que participan en el movimiento están en posesión de los términos exactos de las cuestiones y, por tanto, si siguen la orientación fijada, lo hacen por espíritu de disciplina y por la confianza que tienen depositada en sus dirigentes, más que por una íntima convicción, por una racional espontaneidad. Así ocurre que, a cada hora histórica importante, se producen las desbandadas, los ablandamientos, las contiendas internas, las cuestiones personales. Así se explican también los fenómenos de idolatría, que son un contrasentido en nuestro movimiento, y hacen entrar por la ventana al autoritarismo expulsado por la puerta.

No se halla difundida una convicción firme. No existe una preparación de larga duración que da la prontitud del deliberar en cualquier momento, que determina los acuerdos inmediatos, acuerdos efectivos, profundos, que refuerzan la acción.

La asociación de cultura debería ocuparse de esta preparación, crear estas convicciones. Desinteresadamente, es decir, sin esperar el estímulo de la actualidad, debería discutirse en ella todo lo que interesa o pueda interesar un día al movimiento proletario.

Por otra parte, existen problemas filosóficos, religiosos y morales, que presuponen la acción política y económica, sin que los organismos económicos puedan discutirlos en su propia sede y propagar las propias soluciones. Tales problemas tienen una gran importancia. Son los que determinan las denominadas crisis espirituales, y nos ponen entre los pies, de vez en cuando, los llamados "casos". El socialismo es una visión integral de la vida: tiene una filosofía, una mística, una moral. La asociación sería la sede apropiada para la discusión de tales problemas, de su esclarecimiento, de su propagación.

Asimismo quedaría resuelta en gran parte la cuestión de los "intelectuales". Los intelectuales representan un peso muerto de nuestro movimiento, porque no encuentran en él un cometido específico, adecuado a su capacidad. Si lo encontraran, se pondría a prueba su intelectualismo, su capacidad mental.

Realizando este instituto de cultura, los socialistas darían un fiero golpe a la mentalidad dogmática e intolerante creada en el pueblo italiano por la educación católica y jesuítica. Falta en el pueblo italiano el espíritu de solidaridad desinteresada, el amor por la discusión libre, el deseo de buscar la verdad con medios únicamente humanos, como los ofrece la razón y la inteligencia. Los socialistas darían con ello un ejemplo activo y eficaz, contribuirán sobrema-

nera a suscitar unas nuevas costumbres, más libres y ausentes de prejuicios que las actuales, más dispuestas a la aceptación de sus principios y de sus fines. En Inglaterra y en Alemania existían y subsisten potentísimas organizaciones de cultura proletaria y socialista. En Inglaterra es especialmente conocida la Sociedad de los "Fabianes", que seguía a la Internacional. Tiene por finalidad la discusión profunda y extensa de los problemas económicos y morales que la vida impone o impondrá a la atención del proletariado, y ha logrado poner al servicio de esta obra de civilización y liberación de los espíritus a una gran parte del mundo intelectual y universitario inglés.

En Turín, dado el ambiente y la madurez del proletariado, podría y debería surgir el primer núcleo de una organización de cultura estrictamente socialista y de clase, que se convertiría, con el partido y la Confederación del trabajo, en el tercer órgano del movimiento de reivindicación de la clase trabajadora italiana.

Avanti!, 18 de diciembre de 1917.

El problema de la escuela

Al abrir con esta nota la discusión sobre el problema de la escuela, nos disponemos a fijar los criterios con arreglo a los cuales deseamos se desarrolle la discusión.

El problema escolar (como por lo demás cualquier otro problema que concierne a una actividad general del Estado, a una función necesaria de la sociedad) debe estudiarse como perteneciente a la esfera de acción del Estado de los Consejos obreros y campesinos. Nosotros tendemos a suscitar una psicología de constructores, de compañeros ya idealmente organizados en el Estado de los Consejos, ya idealmente eficientes y activos en la acción de suscitar todos los órganos de la nueva vida social. La propaganda

educativa desplegada hasta ahora por los socialistas ha sido en gran parte negativa y crítica: no podía ser de otra forma. Hoy, después de las experiencias positivas de los compañeros rusos, puede ser de diferente manera, debe ser de diferente manera, si queremos que las experiencias de los compañeros rusos no hayan ocurrido en vano para nosotros. Con conciencia crítica debemos elaborar estas experiencias; despojarlas de lo que tengan de ruso, y de su dependencia de las particulares condiciones en que la República de los Soviet halló en la sociedad rusa a su llegada; discernir y fijar cuanto en ellas es permanente necesidad de la sociedad comunista, dependiente de las necesidades y aspiraciones de la clase obrera y campesina, igualmente explotada: éstas son todas sus dimensiones.

El problema de la escuela es a la vez problema técnico y problema político. En el Estado parlamentario-democrático, el problema de la escuela es insoluble política y técnicamente: los ministros de Instrucción pública ganan la cartera por pertenecer a un partido político, no porque sean capaces de administrar y dirigir la función educativa del Estado. No puede ni siquiera afirmarse en conciencia que la clase burguesa oriente la escuela para sus fines del dominio: si tal ocurriese, significaría que la clase burguesa tiene un programa escolar y lo persigue con energía y rectitud; la escuela sería algo vivo. Esto no ocurre: la burguesía, como clase que controla el Estado, se desinteresa de la escuela; deja que los burócratas hagan y deshagan a su antojo, que los ministros de Instrucción pública sean elegidos según el capricho de la competencia política, para la intriga de las facciones, para alcanzar el feliz equilibrio de los partidos en la composición de los gabinetes. En tales condiciones, el estudio técnico del problema escolar es puro ejercicio de rompecabezas, es gimnasia mental, no una contribución seria y concreta a la solución del problema mismo: cuando no es un lloriqueo molesto y refritos de banalidad, abusos de

la excelencia de la función educativa del Estado, de los beneficios de la instrucción, etcétera.

En el Estado de los Consejos, la escuela representará una de las actividades públicas más importantes y esenciales. O más bien decimos: al desarrollo y al buen logro de la escuela comunista está ligado el desarrollo del Estado comunista, el advenimiento de una democracia donde quede absorbida la dictadura del proletariado. La generación de hoy en día se educará en la práctica de la disciplina social necesaria para que sea un hecho la sociedad comunista, con los comicios, con la participación directa en la deliberación y en la administración del Estado socialista. La escuela deberá formar las generaciones nuevas, las que gozarán del fruto de nuestros sacrificios y de nuestros esfuerzos, las que conocerán, después del período transitorio de las dictaduras proletarias nacionales, la plenitud de vida y de desarrollo de la democracia comunista internacional. ¿Cómo llevará a cabo este cometido la escuela comunista? ¿Cómo deberá organizarse la función educativa del Estado en el sistema general de los Consejos? ¿Qué tarea administrativa deberán desarrollar los sindicatos de maestros y profesores? ¿Cómo habrá que transformar y coordinar a la actividad general de cultura las universidades y politécnicos? ¿Qué figura deberá poseer la facultad legislativa, una vez cambiada la constitución y modificados los principios fundamentales del derecho? ¿Qué finalidad deberán cumplir las bibliotecas, los museos y las galerías de arte? Nuestra revista cuenta entre sus abonados y lectores con una larga hilera de jóvenes estudiantes, artistas, profesores y maestros que tienen capacidad suficiente y preparación bastante para plantear críticamene estos problemas y tentar una solución.

Apelamos a su buena voluntad, al vivo deseo que sienten de colaborar eficazmente en la implantación del nuevo orden comunista.

L'Ordine Nuovo, 27 de junio de 1919

Contra la "maquinación" del trabajador

[...] Entre los reformistas italianos rige la tendencia a dar al movimiento sindicalista un carácter exclusivamente corporativista. La mayor dificultad que deben superar los comunistas para conquistar los sindicatos es la ausencia en las masas de un verdadero espíritu sindicalista. Y esto depende del hecho de que en Italia no existe una organización de los aprendices que dé al obrero, desde su primera juventud, conciencia sindical y clasista.

Sólo ahora se ocupan de ello los reformistas de las escuelas profesionales.

Los jóvenes obreros, una vez entran en el pequeño taller, estudian su profesión; pero al pasar a la gran industria, lo que han aprendido ya no les sirve para nada: de obreros cualificados se transforman en manobres. El industrial prefiere el obrero sin inteligencia al obrero cualificado; prefiere al hombre-máquina, que no turbe con su espíritu de iniciativa la compleja maquinaria de la producción.

Es, pues, una lucha contra la inteligencia del obrero; es la "maquinación" del trabajador.

Si por parte de los jóvenes obreros no obtuviésemos una mayor comprensión de la dignidad de su trabajo, y como consecuencia natural de ello una mayor conciencia sindical, se malograría en ellos cualquier tendencia revolucionaria.

La lucha que entabla la Confederación general del trabajo para expulsar de los sindicatos a los desocupados es una prueba del espíritu de aristocracia corporativista que empaña a los estratos de los obreros cualificados que consiguen conservarse como tales.

Si no se combaten estas tendencias, que se resumen en una lucha entre jóvenes obreros manobres y viejos obreros cualificados, existe el peligro que decaiga cada vez más el movimiento sindical en Italia.

En la futura alianza entre populares y socialistas hay un recíproco acuerdo sobre el problema de la escuela: los socialistas ceden a los populares las escuelas medias superiores; los populares conceden a los sociales las escuelas profesionales.

Los populares se encuentran en condición de imponer un monopolio sobre las escuelas, ya que disponen de un numerosísimo personal que ya recibe una paga del Estado. Antiguamente, los socialistas planteaban precisamente así el problema de la escuela en confrontación con los católicos; hoy los socialistas han llegado a tal grado de vileza, que permiten hacerles creer a los populares en una política propia de "principios" en el campo de la enseñanza.

Los socialistas aceptan el concepto de que la escuela profesional sea la escuela de los obreros. En ello está el reconocimiento de que las clases deben ser simpre hereditariamentedos. Todos los escritores socialistas han combatido siempre esta tesis. Es claramente contrarrevolucionaria.

Nosotros podemos aprovechar esta situación para hacerles comprender a los jóvenes que consideramos posible la solución del problema social en lo que les atañe. La pedagogía científica apoya también nuestra tesis. Ningún pedagogo puede ser un ministro burgués de Instrucción pública.

Del mismo modo que el obrero se ve sometido continuamente a exámenes en el taller que lo elevan de grado o lo mandan a una categoría inferior si pierde sus capacidades, también los comunistas tienden a aplicar el mismo concepto a todas las formas de actividad tanto manual como intelectual.

Hacer esta propaganda significa demostrar que los socialistas del país no han comprendido nada del problema de la escuela. [...]

L'Ordine Nuovo, 10 de abril de 1922.

Mientras se inicia el primer curso de una escuela de partido, no podemos por menos de pensar en los numerosos intentos que se han realizado en este campo, en el seno del movimiento obrero italiano, y en la suerte singular que han tenido.

Dejamos a un lado los intentos llevados a cabo en una dirección distinta a la nuestra, en la dirección de las "Universidades" proletarias sin color de partido, academias de oratoria desprovistas de todo principio interno de cohesión unitaria en sus mejores representantes, vehículo muchas veces de la influencia sobre la clase obrera de esfuerzos e ideologías antiproletarias. Han tenido el destino que les convenía, de sucederse y entrecruzarse sin dejar ninguna huella profunda. Pero ni siquiera sobre los intentos realizados en nuestro campo y con nuestras directrices puede decirse algo, muy diferente. Ante todo, tales intentos tuvieron siempre un carácter esporádico, y tampoco condujeron nunca a resultados satisfactorios. Recordemos por ejemplo el período 1919-1920. La escuela iniciada entonces en Turín entre un gran fervor de entusiasmo y en condiciones bastante favorables, no duró siquiera todo el tiempo necesario para desarrollar el programa trazado al principio. Pese a todo, tuvo una repercusión bastante favorable en nuestro movimiento, aunque no el que esperaban promotores y alumnos. De los demás intentos, ninguno por lo que recordamos alcanzó el éxito y la repercusión de aquél. No se salió nunca del grupo limitado, del pequeño círculo, del esfuerzo de unos pocos aislados. No se llegó a combatir y a superar la aridez y la infecundidad de los restringidos movimientos "culturales" burgueses.

Motivo fundamental de este fracaso fue la ausencia de lazos entre las "escuelas" proyectadas o iniciadas y un movimiento de carácter objetivo. El único caso en que existe

esta ligazón es el de la revista *Ordine Nuovo* de la que hemos hablado antes. En este caso, sin embargo, el movimiento de carácter objetivo –el movimiento turinés de fábrica y de partido– es de tal envergadura que excede y casi anula ante sí el intento de crear una escuela en la que se afinen las capacidades técnicas de los militantes. Una escuela adecuada a la importancia de tal movimiento, habría requerido, no la actividad de unos pocos sino el esfuerzo sistemático y ordenado de un partido entero.

Considerada de este modo la mala suerte que ha envuelto hasta ahora los intentos de crear escuelas para los militantes del proletariado –es decir, considerada en relación con su causa fundamental–, dicha mala suerte aparece no tanto como un mal, sino como una señal de inatacabilidad del movimiento obrero por parte de lo que sería, por eso, efectivamente un mal. Mal sería si el movimiento obrero se convirtiera en campo de rapiña o instrumento de experiencia por la suficiencia de pedagogos imprudentes, si perdiese sus caracteres de apasionada milicia para asumir los de estudio objetivo y de "cultura" desinteresada. Ni un "estudio objetivo" ni una "cultura desinteresada" puede caber en nuestras filas; nada por tanto que se parezca a lo que se considera como objeto normal de enseñanza según la concepción humanística, burguesa, de la escuela.

Somos una organización de luchas, y en nuestras filas se estudia para aumentar y afinar las capacidades de lucha de cada individuo y de toda la organización, para comprender mejor cuáles son las posiciones del enemigo y las nuestras, para poder adecuar mejor a ellas nuestra acción de cada día. Estudio y cultura no son para nosotros otra cosa que conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos, y del modo como podremos llevarlos a la práctica.

¿Hasta qué punto existe hoy esta conciencia en nuestro partido, está difundida en sus filas, ha penetrado en los compañeros que desempeñan funciones de dirección y en

los simples militantes que deben llevar cada día a contacto con las masas las palabras del partido, hacer eficaces sus órdenes, realizar sus directrices? Creemos que todavía no en la medida necesaria para hacernos aptos para cumplir de lleno nuestro trabajo de guía del proletariado. No todavía en medida adecuada a nuestro desarrollo numérico, a nuestros recursos organizativos, a las posibilidades políticas que nos ofrece la situación. La escuela de partido debe proponerse llenar el vacío que existe entre lo que debería ser y lo que es. Por tanto, está estrechamente ligada a un movimiento de fuerzas, que nosotros tenemos el derecho de considerar las mejores que la clase obrera italiana haya engendrado. Es la vanguardia del proletariado, la cual forma e instruye a sus cuadros, que añade un arma –su conciencia teórica y la doctrina revolucionaria– a aquellas otras con las que se apresta a afrontar a sus enemigos o sus batallas. Sin esta arma, el partido no existe, y sin partido ninguna victoria es posible.

L'Ordine Nuovo, 1 de abril de 1925.

III. LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE LA CULTURA

Es ésta, junto con aquella otra acerca de la investigación del principio educativo, la nota más prolija y orgánica sobre el problema de la escuela, cuyo título, elegido por el mismo Gramsci, extiende intencionadamente el problema de la escuela a toda la vida cultural social.

El discurso sobre la crisis de la escuela parte del análisis del desarrollo científico-productivo y social, en el que se encuentra la raíz de la escisión del principio cultural y de la consiguiente duplicidad de escuelas de cultura (clásica-técnica) al lado de las escuelas puramente manuales-profesionales. De esta escisión y de su ulterior complicación nace

la necesidad objetiva de la recuperación de una nueva unidad educativa y cultural, cuyo modelo real, omitido por Gramsci en sus escritos de la cárcel, se ha de reconocer, sin embargo, en la "escuela única del trabajo" creada por la revolución socialista en la URSS. La unicidad de las vías educativas no es, por lo demás, sino un aspecto de la exigencia, tan profundamente advertida por Gramsci, de la "unificación cultural del género humano".

La investigación desarrolla por tanto otros puntos (la analogía entre los cambios en el sector escolar y aquellos que se verifican en la dirección político-técnica de toda la sociedad, y las modalidades en la formación de especialistas a alto nivel), para volver después al diseño de la escuela unitaria, a su organización interna, a su didáctica, a la superación de la discriminación clasista. Insiste a continuación sobre el instituto de enseñanza media como parte de esta escuela unitaria y sobre su relación con la universidad, con la afirmación fundamental de que toda escuela unitaria es activa, y que en su fase más adulta se convierte en creativa.

La nota finaliza con un significativo retorno a la dimensión social más general, en la perspectiva de la unificación del trabajo manual y del trabajo intelectual, no sólo a nivel escolar sino a todos los niveles de la sociedad adulta, a través de todo el entramado de las estructuras materiales de la ideología.

Desarrollo científico-técnico y crisis de la escuela

Puede observarse en general que en la civilización moderna se han vuelto todas las actividades prácticas tan complejas y las ciencias se han enlazado a la vida de tal manera que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para los propios dirigentes y especialistas y, por tanto, a

crear un grupo de intelectuales especialistas del grado más elevado, para que enseñen en estas escuelas. Así, al lado del tipo de escuela que podríamos llamar "humanística", el tipo tradicional más antiguo y que se proponía desarrollar en cada individuo humano la cultura general todavía indiferenciada, la potencia fundamental de pensar y de saberse manejar en la vida, se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de diverso grado, para enteras ramas profesionales o para profesiones ya especializadas e indicadas con precisa individuación. Más bien puede decirse que la crisis escolar que hoy se desencadena está precisamente ligada al hecho de que este proceso de diferenciación y de particularización se produce de modo caótico, sin principios claros y precisos; sin un plan bien estudiado y fijado a conciencia: la crisis del programa y de la organización escolar, es decir, de la orientación general de una política de formación de los modernos cuadros intelectuales, es en gran parte un aspecto y una complicación de la crisis orgánica más comprensiva y general.

La división fundamental de la escuela en clásica y profesional era un esquema racional: la escuela profesional para las clases instrumentales, la clásica para las clases dominantes y para los intelectuales. El desarrollo de la base industrial tanto en la ciudad como en el campo tenía una necesidad creciente del nuevo tipo de intelectual urbano: se desarrolló al lado de la escuela clásica, la escuela técnica (profesional pero no manual), lo que puso en tela de juicio el mismo principio de la orientación concreta de cultura general, de la orientación humanística de la cultura general fundada en la tradición grecorromana. Esta orientación, una vez puesta en discusión, pudo darse por concluida, porque su capacidad formativa se basaba en gran parte en el prestigio general y tradicionalmente indiscutido de una determinada forma de civilización.

La tendencia actual apunta a abolir todo tipo de escuela "desinteresada" (no inmediatamente interesada) y "forma-

tiva" o bien a dejar tan sólo un ejemplar reducido para una pequeña *élite* de señores y señoras que no tienen que pensar en prepararse un futuro profesional, y de difundir cada vez más las escuelas profesionales especializadas donde el destino del alumno y su futura actividad están predeterminados. La crisis abocará a una solución que racionalmente debería seguir esta línea: escuela única inicial de cultura general, humanística, formativa, que armonice el desarrollo de la capacidad de trabajar manualmente (técnicamente, industrialmente) con el desarrollo de las capacidades del trabajo intelectual. De este tipo de escuela única, a través de experiencias repetidas de orientación profesional, se pasará a una de las escuelas especializadas o al trabajo productivo.

Hay que tener presente la tendencia en desarrollo por la cual toda actividad práctica tiende a crearse una escuela especializada propia, del mismo modo que toda actividad intelectual tiende a crearse propios círculos de cultura, que asumen la función de instituciones postescolares especializadas en organizar las condiciones en que sea posible mantenerse al corriente de los progresos que se verifican en el propio ramo científico.

El personal técnico-político

Puede observarse asimismo que los órganos deliberantes tienden cada vez más a diferenciar sus actividades en dos aspectos "orgánicos"; el deliberativo, que es esencial para ellos, y el técnico-cultural, por el cual las cuestiones sobre las que hay que tomar resoluciones son examinadas antes por expertos y analizadas científicamente. Esta actividad ha creado ya todo un cuerpo burocrático de una nueva estructura, puesto que además de los gabinetes especializados que preparan el material técnico para los cuerpos

deliberantes, se crea un segundo cuerpo de funcionarios, más o menos "voluntarios" y desinteresados, elegidos de vez en vez en la industria, en la banca y en las finanzas. Este es uno de los mecanismos a través del cual la burocracia de carrera había acabado por controlar los regímenes democráticos y los parlamentos; ahora el mecanismo se va extendiendo orgánicamente y absorbe en su círculo a los grandes especialistas de la actividad práctica privada, que así controla regímenes y burocracias. Puesto que se trata de un desarrollo orgánico necesario que tiende a integrar al personal especializado en la técnica política con personal especializado en las cuestiones concretas de administración de las actividades prácticas esenciales de las grandes y complejas sociedades nacionales modernas, todo intento de exorcizar estas tendencias por parte del exterior, no produce otro resultado que discursos moralistas y lloriqueos retóricos.

Se plantea la cuestión de modificar la preparación del personal técnico-político, integrando su cultura según las nuevas necesidades y de elaborar nuevos tipos de funcionarios especializados que integren colegialmente la actividad deliberante. El tipo tradicional del "dirigente" político, preparado sólo para las actividades jurídico-formales, se vuelve anacrónico y representa un peligro para la vida estatal: el dirigente debe poseer ese mínimo de cultura general técnica que le permita, si no "crear" autónomamente la solución adecuada, saber deliberar entre las soluciones presentadas por los expertos y elegir a continuación la que considere justa desde el punto de vista "sintético" de la técnica política.

Un tipo de colegio deliberante que trata de incorporarse la competencia técnica necesaria para obrar de modo realista ha sido descrito ya en otro lugar, donde se habla de lo que acontece en ciertas redacciones de revistas, que funcionan a la vez como redacciones y como círculos culturales.

El círculo critica colegialmente y contribuye así a elaborar los trabajos de cada redactor, cuya actividad está organizada según un plan y una división del trabajo racionalmente predispuesta. Por medio de la discusión y la crítica colegial (hecha de sugerencias, consejos, indicaciones metódicas, crítica constructiva y orientada a la educación recíproca), según la cual cada uno funciona como especialista en su materia para integrar la competencia colectiva, en realidad se logra elevar el nivel medio de cada uno de los redactores, alcanzar la altura y la capacidad del más preparado, asegurando a la revista una colaboración cada vez más selecta y orgánica y creando a la vez las condiciones para que surja un grupo homogéneo de intelectuales preparados para producir una regular y metódica actividad "libresca" (no sólo de publicaciones ocasionales y de ensayos parciales, sino de trabajos orgánicos de conjunto).

Indudablemente, en esta especie de actividades colectivas, cada trabajo produce nuevas capacidades y posibilidades de trabajo, porque crea condiciones de trabajo cada vez más orgánicas: ficheros, clasificación de obras, adquisición de obras fundamentales especializadas, etc. Se exige una lucha rigurosa contra las tendencias al diletantismo, a la improvisación, a las soluciones "elocuentes" y declamatorias. El trabajo debe realizarse especialmente por escrito, lo mismo que las críticas, en notas breves y sucintas, lo que puede lograrse distribuyendo a tiempo el material, etc. El escribir las anotaciones y las críticas es principio didáctico que se ha hecho necesario por la necesidad de combatir las inclinaciones a la prolijidad, a la declamación y al paralogismo creados por la oratoria. Este tipo de trabajo intelectual es necesario para que los autodidactas adquieran la disciplina de los estudios que procura una carrera, para taylorizar el trabajo intelectual. Así es útil el principio de los "ancianos de Santa Zita" de que habla De Sanctis en sus recuerdos sobre la escuela napolitana de Basilio Pouti:

es decir, es útil una cierta "estratificación" de las capacidades y hábitos y la formación de grupos de trabajo bajo la dirección de los más expertos y desarrollados, que aceleren la preparación de los más retrasados e incultos.

LA ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA UNITARIA

Un punto importante en el estudio de la organización práctica de la escuela unitaria es el que se refiere a la carrera escolar en sus diversos grados conforme a la edad y al desarrollo intelectual-moral de los alumnos y a los fines que la escuela misma quiere alcanzar. La escuela unitaria o de formación humanística (entendiendo este término de humanismo en sentido amplio y no sólo en el sentido tradicional) o de cultura general debería proponerse introducir en la actividad social a los jóvenes después de haberles llevado a un cierto grado de madurez y capacidad, a la creación intelectual y práctica, y de autonomía en la orientación y en la iniciativa. La fijación del tiempo de escolaridad obligatoria depende de las condiciones económicas generales, ya que éstas pueden constreñir a que se les pida a los jóvenes y muchachos una cierta aportación productiva inmediata. La escuela unitaria pide que el Estado asuma los gastos, que hoy están a cargo de la familia, para el mantenimiento de los escolares; es decir, transforma por completo el balance del ministerio de Educación Nacional extendiéndolo de forma inaudita y complicándolo: toda la función de la educación y formación de las nuevas generaciones se convierte de privada en pública, porque sólo así puede involucrar a todas las generaciones sin divisiones de grupos o castas. Pero esta transformación de la actividad escolar requiere un ensanchamiento inaudito de la organización práctica de la escuela, es decir, de los edificios, del material científico, del cuerpo de profesores, etc. El cuerpo de profesores espe-

cialmente debería aumentarse, puesto que la eficiencia de la escuela es tanto mayor e intensa cuanto más estrecha es la relación entre maestro y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil y rápida solución. Tampoco la cuestión de los edificios es sencilla, porque este tipo de escuela debiera ser una escuela-colegio, con dormitorios, comedores, bibliotecas especializadas, salas adecuadas para trabajos de seminario, etc. Por eso el nuevo tipo de escuela inicialmente deberá ser –y no podrá serlo de otra forma– propia de grupos restringidos, de jóvenes elegidos por concurso o indicados por instituciones idóneas bajo su responsabilidad.

La escuela unitaria debería corresponder al período representado hoy por las escuelas elementales y medias, reorganizadas no sólo por el contenido y el método de enseñanza, sino también por la disposición de los diferentes grados de la carrera escolar. El primer grado elemental no debiera constar de más de tres-cuatro años, y al lado de la enseñanza de las primeras nociones "instrumentales" de la instrucción –leer, escribir, operaciones aritméticas, geografía e historia– debería desarrollar especialmente la parte hoy descuidada de los "derechos y deberes", es decir, las primeras nociones del Estado y de la Sociedad, como elementos primordiales de una nueva concepción del mundo que entra en lucha contra las concepciones ofrecidas por los diversos ambientes sociales tradicionales, es decir, las concepciones que pueden denominarse folklóricas. El problema didáctico dogmático, que no puede no ser propia de estos primeros años. El resto del currículum no debería durar más de seis años, de modo que a los quince-dieciséis años deberían concluir todos los grados de la escuela unitaria.

Podría objetarse que tal currículum es demasiado fatigoso por su rapidez, si quieren alcanzarse efectivamente los resultados que la actual organización de la escuela clásica se propone pero que no consigue. Puede decirse empero que el complejo de la nueva organización deberá contener

en sí misma los elementos generales por los que hoy, al menos para una parte de los alumnos, el curso es, en cambio, demasiado lento. ¿Cuáles son estos elementos? En una serie de familias, especialmente de las capas intelectuales, los muchachos encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una integración de la vida escolar; absorben, como suele decirse, del "aire" toda una cantidad de nociones y de hábitos que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, es decir, el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior a los medios que posee la media de la población escolar de los seis a los doce años. Así los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en ciudad, han absorbido ya antes de los seis años una cantidad de nociones y de hábitos que hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar. En la organización íntima de la escuela unitaria deben crearse al menos las principales de estas condiciones, además del hecho, que es de suponer, de que se desarrolle paralelamente a la escuela unitaria una red de escuelas de párvulos y otras instituciones en las que, incluso antes de la edad escolar, los niños se habitúen a una cierta disciplina colectiva y adquieran nociones y actitudes preescolares. Efectivamente, la escuela unitaria debería organizarse como colegio, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica, y el estudio debería hacerse colectivamente, con la asistencia de los maestros y de los mejores alumnos, también en las horas de aplicación individual, etcétera.

ESCUELA ACTIVA Y ESCUELA CREATIVA

El problema fundamental se plantea para esa fase de la actual carrera escolar actualmente representada por el ins-

tituto de enseñanza media y que hoy no se diferencia en nada, como tipo de enseñanza, de las clases precedentes, aparte de la suposición abstracta de una mayor madurez intelectual y moral del alumno conforme a su mayor edad y a la experiencia precedentemente acumulada.

De hecho existe actualmente entre el instituto de enseñanza media y la universidad, y por tanto entre la escuela verdadera y propia la vida, un salto, una verdadera solución de continuidad, no un paso racional de la cantidad (edad) a la cualidad (madurez intelectual y moral). De la enseñanza casi puramente dogmática, en la que la memoria desempeña un gran papel, se pasa a la fase creativa o de trabajo autónomo e independiente; de la escuela con disciplina del estudio impuesta y controlada autoritariamente se pasa a una fase de estudio y de trabajo profesional en el que la autodisciplina intelectual y la autonomía moral es teóricamente ilimitada. Y esto acontece inmediatamente después de la crisis de la pubertad, cuando el ímpetu de las pasiones instintivas y elementales no ha firmado las paces todavía con los frenos del carácter y de la conciencia moral en formación. Y en Italia, además, donde no está extendido en las Universidades el principio del trabajo de "seminario", el paso es todavía más brusco y mecánico.

De aquí resulta que en la escuela unitaria la fase última debe concebirse y organizarse como la fase decisiva en la que se tiende a crear los valores fundamentales del "humanismo", la autodisciplina intelectual y la autonomía moral necesarias para la ulterior especialización ya sea de carácter científico (estudios universitarios) ya sea de carácter inmediatamente práctico-productivo (industria, burocracia, organización de los cambios, etc.). El estudio y el aprendizaje de los métodos creativos en la ciencia y en la vida debe comenzar en esta última fase de la escuela y no ser exclusivamente un monopolio de la universidad, ni tampoco debe dejarse al azar de la vida práctica: esta fase escolar debe ya

contribuir a desarrollar el elemento de la responsabilidad autónoma en los individuos, debe ser una escuela creativa. Conviene distinguir entre escuela creativa y escuela activa, incluso en la forma que nos ofrece el método Dalton. Toda escuela unitaria es escuela activa, aunque sea conveniente poner límites a las ideologías liberales en este campo y reivindicar con una cierta energía el deber de las generaciones adultas, esto es, del Estado, de "configurar" a las nuevas generaciones. Nos hallamos todavía en la fase romántica de la escuela activa, donde los elementos de la lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica: es preciso entrar en la fase "clásica", racional, encontrar en los fines a alcanzar la fuente natural para la elaboración de los métodos y formas.

La escuela creativa es la coronación de la escuela activa: en la primera fase se tiende a disciplinar, por tanto también a nivelar, a obtener una cierta especie de "conformismo" que puede llamarse "dinámico"; en la fase creativa, sobre el fundamento de "colectivización" del tipo social alcanzado, se tiende a dilatar la personalidad, convertida en autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea. Así escuela creativa no significa escuela de "inventores y descubridores"; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un "programa" predeterminado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa. Indica que el aprendizaje se realiza especialmente por un esfuerzo espontáneo y autónomo del discente, donde el maestro ejerce tan sólo una función de guía amistosa como ocurre o debería ocurrir en la Universidad. Descubrir por sí mismo, sin sugerencias y ayudas externas, una verdad es creación, aunque se trate de una verdad vieja, y demuestra la posesión del método; indica que se ha entrado de lleno en la fase de madurez intelectual en la que pueden descubrirse verdades nuevas. Por

eso la actividad fundamental se desarrollará en esta fase en los seminarios, en las bibliotecas, en los laboratorios experimentales; en ella se recogerán las indicaciones orgánicas para la orientación profesional.

La instauración de la escuela unitaria significa el comienzo de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial no sólo en la escuela, sino en toda la vida social. El principio unitario se reflejará por tanto en todos los organismos culturales, transformándolos y dándoles un nuevo contenido.

La nueva función de las Universidades y de las Academias

En la actualidad, estas dos instituciones son independientes una de otra, y las Academias son el símbolo, con frecuencia objeto de escarnio, de la separación existente entra la alta cultura y la vida, entre los intelectuales y el pueblo (de ahí aquella cierta suerte que tuvieron los futuristas en su primer período de *Sturm und Drang* anti-académico, antitradicional, etc.).

En una nueva situación de relaciones entre vida y cultura, entre trabajo intelectual y trabajo industrial, las Academias deberían convertirse en la organización cultural (de sistematización, expansión y creación intelectual) de aquellos elementos que después de la escuela unitaria pasarán al trabajo profesional, y un terreno de encuentro entre ellos y los universitarios. Los elementos sociales empleados en el trabajo profesional no deben caer en la pasividad intelectual, sino que deben tener a su disposición (por iniciativa colectiva y no individual, como función social orgánica reconocida de pública necesidad y utilidad) institutos especializados en todas las ramas de investigación y de trabajo científico, con los que podrán colaborar y en los que

encontrarán toda la ayuda necesaria para cualquier forma de actividad cultural que traten de emprender.

La organización académica deberá ser reorganizada y vivificada de pies a cabeza. Territorialmente tendrá una centralización de competencias y de especialización: centros nacionales que englobarán a las grandes instituciones existentes, secciones regionales y provinciales y círculos urbanos y rurales. Se dividirá en secciones por competencias científico-culturales, todas las cuales estarán representadas en los centros superiores pero sólo parcialmente en los círculos locales. Unificar los diferentes tipos de organización cultural existentes: Academias, Institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando el trabajo académico tradicional, que se explica prevalentemente en la sistematización del saber pasado o en tratar de fijar una media del pensamiento nacional como guía de la actividad intelectual, con actividades enlazadas a la vida colectiva, al mundo de la producción y del trabajo. Se controlarán las conferencias industriales, las actividades de la organización científica del trabajo, los gabinetes experimentales de fábrica, etc. Se construirá un mecanismo para seleccionar y hacer avanzar las capacidades individuales de la masa popular, que hoy se ven sacrificadas y se desvanecen en errores e intentos vanos.

Cada círculo local debería tener necesariamente la sección de ciencias morales y políticas, y organizar poco a poco las demás secciones especiales para discutir los aspectos técnicos de los problemas industriales, agrarios, de organización y racionalización del trabajo, de fábrica, agrícola, burocrático, etc. Congresos abiertos con carácter periódico, de diverso grado, darán a conocer a los más capaces.

Sería útil tener el elenco completo de las Academias y demás organizaciones culturales actualmente existentes, así como de los temas tratados con preferencia en sus trabajos y publicados en sus "Actas": en gran parte se trata de ce-

menterios de la cultura, si bien tienen una función en la psicología de la clase dirigente.

La colaboración entre estos organismos y las universidades debería ser muy estrecha, lo mismo que en todas las escuelas superiores especializadas de todo género (militares, navales, etc.). La finalidad está en obtener una centralización y un impulso de la cultura nacional que serían superiores a los de la Iglesia Católica.[1]

I, pp. 99-107

IV. OTRAS INSTRUCCIONES EDUCATIVAS

El problema del modo con que la instauración de la escuela unitaria involucra a todas las estructuras de la ideología, con el que cerramos la larga nota precedente, vuelve a ser considerado reiteradamente en las notas de los *Cuadernos,* siempre en la perspectiva de la creación de un centro homogéneo, para la elaboración unitaria de una conciencia común. Contra los riesgos del autodidactismo, que no es más que un aspecto del espontaneísmo. Gramsci insiste sobre la necesidad de un aparato de cultura, del que registra los diferentes organismos y los problemas que plantean: escuelas profesionales, universidades, academias (que en su perspectiva, aparecen como instrumentos muy distintos de los

[1] Este esquema de organización del trabajo cultural según los principios generales de la escuela unitaria, debería desarrollarse con esmero en todas sus partes y servir de guía en la constitución hasta del más elemental y primitivo centro cultural, que debería concebirse como un embrión y una molécula de toda la estructura más maciza. Incluso las iniciativas que se consideran transitorias y de experimentación deberían concebirse con capacidad para ser absorbidas en el esquema general y al mismo tiempo como elementos vitales que tienden a crear todo el esquema. Estudiar con atención la organización y el desarrollo del *Rotary Club.*

actualmente existentes), bibliotecas, sociedades científicas, etc., configurando una sociedad en la que se hallan estrechamente interrelacionados los aparatos culturales y los productivos.

ELABORACIÓN UNITARIA DE UNA CONCIENCIA COLECTIVA

La elaboración nacional unitaria de una conciencia colectiva homogénea requiere condiciones e iniciativas múltiples. La difusión desde un centro homogéneo de un modo de pensar y de obrar homogéneo es la condición principal, pero no debe ni puede ser la única. Un error muy extendido consiste en pensar que cada estrato social elabora su conciencia y su cultura del mismo modo, con los mismos métodos, es decir, los métodos de los intelectuales de profesión. El intelectual es un "profesional" (*skilled*), que conoce el funcionamiento de "máquinas" especializadas propias; tiene un "aprendizaje" propio y un "sistema Taylor" también propio. Es pueril e ilusorio atribuir a todos los hombres esta capacidad adquirida y no innata, del mismo modo que sería pueril pensar que cualquier manobra puede hacer de maquinista ferroviario. Es pueril pensar que un "concepto claro", oportunamente difundido, se inserta en las diferentes conciencias con los mismos efectos "organizadores" de claridad difusa: es éste un error "iluminístico". La capacidad del intelectual de profesión de combinar hábilmente la inducción y la deducción, de generalizar sin caer en el vacío formalismo, de trasladar de una esfera a otra de juicio ciertos criterios de discriminación, adaptándolos a las nuevas condiciones, etcétera, es una "especialidad", una "cualificación", no un dato del vulgar sentido común. He aquí por qué no basta la premisa de la "difusión orgánica desde un centro homogéneo de un modo de pensar y obrar homogéneo". El mismo rayo luminoso de refracciones de luz diver-

sas si pasa por prismas diferentes: si se quiere la misma refracción, es preciso efectuar toda una serie de rectificaciones de cada uno de los prismas.

La "repetición" paciente y sistemática es un principio metódico fundamental: pero la repetición no mecánica, "obsesionante", material, adaptando cada concepto a las diversas peculiaridades y tradiciones culturales, presentándolo y representándolo en todos sus aspectos positivos y en sus negaciones tradicionales, organizando siempre cada aspecto parcial en la totalidad. Encontrar la identidad real bajo la aparente diferenciación y contradicción, y hallar la sustancial diversidad bajo la aparente identidad, es la más delicada, incomprendida y sin embargo esencial dote del crítico de las ideas y del historiador del desarrollo social. El trabajo educativo-formativo que desenvuelve un centro homogéneo de cultura, la elaboración de una conciencia crítica que dicho centro promueve y favorece sobre una determinada base histórica que contenga las premisas concretas para tal elaboración, no puede limitarse a la simple enunciación teórica de principios "claros" de método; ésta sería una pura acción de "filósofos" del siglo XVIII. El trabajo necesario es complejo y debe articularse y graduarse: deben combinarse la deducción y la inducción, la lógica formal y la dialéctica, la identificación y la distinción, la demostración positiva y la destrucción de lo que aparezca desfasado. Pero no en abstracto, sino en concreto, sobre la base de la realidad y de la experiencia efectiva.

I, pp. 145-146

El autodidacta

No se pretende repetir el acostumbrado lugar común de que todos los doctos son autodidactas, en cuanto que la educación es autonomía y no impresión desde fuera. Lugar

común tendencioso que permite no organizar ningún aparato de cultura y negar a los pobres el tiempo de dedicación al estudio, uniendo al oprobio la befa, es decir, la demostración teórica de que si no son doctos es por culpa de ellos mismos, porque etc., etc. Admitamos, pues, que, salvo pocos héroes de la cultura (y ninguna política puede fundarse sobre el heroísmo), para instruirse y educarse[1] se necesita un aparato de cultura, a través del cual la generación antigua transmite a la joven toda la experiencia del pasado (de todas las generaciones pasadas), hacerles adquirir determinadas inclinaciones y hábitos (incluso físicas y técnicas, que se asimilan mediante la repetición) y transmite, enriquecido, el patrimonio del pasado. Pero no es de esto de lo que queremos hablar. Queremos hablar precisamente de los autodidactas en sentido estricto, es decir, de aquellos que sacrifican una parte o todo el tiempo que los demás compañeros de generación dedican a las diversiones y a otras ocupaciones, para instruirse y educarse; y queremos también responder a la pregunta: ¿existen, además de las instituciones oficiales, actividades que satisfagan las necesidades que nazcan de estas inclinaciones, y de qué forma las satisfacen? Y todavía: ¿Hasta qué punto se sentirían obligadas las instituciones políticas existentes si establecen este cometido de satisfacer tales necesidades? Me parece que estamos ante un criterio de crítica que no hay que echar por la borda, que no hay que pasar por alto en modo alguno. Puede observarse que los autodidactas en sentido estricto surgen en ciertos estratos sociales con preferencia sobre otros, lo cual es per-

---

[1] En el manuscrito de Gramsci se lee: "Para educarse y para educarse". En mi volumen sobre *El principio educativo en Gramsci*, he propuesto leer: "Para educar y para educarse"; pero ahora me parece más adecuada esta otra, que se repite pocas líneas después en el texto de Gramsci. [N. del C. I.]

fectamente comprensible. Hablamos de los que disponen tan sólo de su buena voluntad y de medios económicos limitadísimos, posibilidades de gastar muy poco o casi nada. ¿Hay que menospreciarlos? No lo parece, en cuanto han surgido al parecer partidos dedicados precisamente a estos elementos, los cuales parten precisamente del concepto de saber utilizar a tales elementos. Pues bien, si existen estos elementos sociales, no existen las fuerzas que traten de atender a sus necesidades, de elaborar este material, o mejor: tales fuerzas existen de palabra, pero no de hecho, como afirmación pero no como actuación. Por otra parte, no se dice que no existan fuerzas sociales genéricas que se ocupen de tales necesidades; es más, ello constituye su único trabajo, su actividad principal, con este resultado: que tales fuerzas acaban por contar más de lo que debieran, por tener un influjo mayor del que "merecen" y muchas veces, para colmo, por "especular" en sentido financiero sobre estas necesidades, porque los autodidactas, en su estímulo, si gastan poco individualmente, acaban por gastar considerablemente como conjunto (considerablemente en el sentido de que permiten vivir con sus gastos a muchas personas). El movimiento del que se habla (o se hablaba) es el libertario, y su antihistoricismo, su carácter retrógrado, se infiere del carácter del autodidactismo, que forma personas "anacrónicas" que piensan con modos anticuados y superados, que transmiten "viscosamente". Por tanto:

1. Un movimiento desfasado, superado, en cuanto satisface ciertas necesidades apremiantes, acaba por ejercer un influjo mayor del que históricamente le concierne.

2. Este movimiento tiene retrasado al mundo cultural por las mismas razones, etcétera.

Habría que ver toda la serie de razones que durante

tanto tiempo han permitido en Italia que un movimiento desfasado, superado, tuviese más campo del que le correspondiera, provocando con frecuencia confusiones incluso catastróficas. Por otra parte, hay que afirmar enérgicamente que en Italia el movimiento hacia la cultura ha sido considerable, ha provocado sacrificios; es decir, que las condiciones objetivas eran muy favorables. El principio de que una fuerza no vale tanto por la propia "fuerza intrínseca" cuanto por la debilidad de los adversarios y de las fuerzas en las que se encuentra insertada no es tan cierto como en Italia. Otro elemento de la fuerza relativa de los libertarios es éste: que ellos tienen más espíritu de iniciativa individual, más actividad personal. El que esto se verifique depende de causas complejas:

1. Que tienen mayor satisfacción personal con su trabajo.

2. Que se ven menos embarazados por engorros burocráticos, los cuales tampoco deberían existir para las demás organizaciones (¿por qué iba a trocarse en burocracia la organización destinada a potenciar la iniciativa individual? Esto es un engorro para las fuerzas individuales).

3. (Y tal vez mayor) que un cierto número de personas viven del movimiento, pero que viven libremente; es decir, no por puestos ocupados por nómina, sino en cuanto que su actividad les hace dignos de ellos: para mantener este puesto, es decir, para mantener sus ganancias, hacen esfuerzos que excusarían de otro modo.

P, pp. 177-178.

Los autodidactas y la escuela

...Los "autodidactas" se ven especialmente inclinados, por carecer de una disciplina crítica y científica, a fanta-

sear tierras de Jauja y soluciones fáciles a cualquier problema. ¿Cómo reaccionar? La mejor solución sería la escuela, pero es una solución de larga espera, especialmente para las grandes aglomeraciones que se dejan llevar de la opiomanía. Es preciso por tanto tocar mientras la "fantasía" con tipos "grandiosos" de ilotismo intelectual, crear la aversión instintiva por el desorden intelectual, acompañándolo del senti-do del ridículo; esto, como se ha visto experimentalmente en otros campos, puede lograrse incluso con cierta facilidad, porque el buen sentido, despertado con un oportuno pinchazo de alfiler, aniquila casi fulminantemente los efectos del opio intelectual. Esta aversión es todavía poco, pero constituye ya la premisa necesaria para instaurar un orden intelectual indispensable: por eso el procedimiento pedagógico indicado tiene su importancia.

I, p. 187.

La escuela profesional

En noviembre de 1931 se desarrolló en la Cámara de diputados una amplia discusión sobre la enseñanza profesional, y en ella afloraron todos los elementos teóricos y prácticos para el estudio del problema en forma bastante clara y organizada. Tres tipos de escuela:

1. Profesional.
2. Media técnica.
3. Clásica.

La primera para obreros y campesinos; la segunda para los pequeños burgueses; la tercera para la clase dirigente.

La cuestión se ha desarrollado en torno al tema de si las escuelas profesionales deben ser estrictamente prácticas y

con fin en sí mismas, hasta el punto de no ser posible el paso no sólo a la escuela clásica, sino ni siquiera a la técnica. La visión de más alcance fue la afirmación de que debe darse la posibilidad de acceder a la escuela técnica (el paso a la clásica fue excluido por todos *a priori*). (El problema está ligado a la organización militar: ¿puede un soldado llegar a ser suboficial u oficial subalterno?, y a toda organización en general: en la burocracia, etc.)

Sería interesante reconstruir la historia de las escuelas profesionales y técnicas en las discusiones parlamentarias y en las discusiones de los principales consejos municipales, dado que algunas de las mayores escuelas profesionales han sido fundadas por los municipios o bien por legados privados, administradas, controladas o integradas por los balances municipales.

El estudio de las escuelas profesionales está ligado a la conciencia de las necesidades de la producción y de su desarrollo. Las escuelas profesionales agrarias constituyen un capítulo muy importante: muchas iniciativas privadas (recuérdense las escuelas Faina en los Abruzos y en Italia central); escuelas agrarias especializadas (en la viticultura, etc.); escuelas agrarias para propietarios pequeños y medios, es decir, para la creación de jefes de empresa o directores de empresa: ¿pero ha existido un tipo de escuela agraria profesional, es decir, destinada a la creación del obrero agrario especializado?

P, pp. 109-110.

La escuela de iniciación profesional

Queridísima mamá: He recibido la carta de Grazietta del 15 de enero. Las noticias que me comunica no son demasiado abundantes y precisas, pero al menos me aseguran que no hay ninguna novedad en las condiciones generales de tu

salud. Ignoro cómo está organizada la escuela de iniciación profesional de Ghilarza y cuáles son exactamente las materias de estudio para todo el curso. He leído en el "Corriere della Sera" la discusión que se desató en el parlamento a propósito de este tipo de escuela, pero los temas tratados eran demasiado generales y vagos para hacerse una idea precisa. Lo único de importancia que podía inferirse de ello era que la escuela de iniciación no constituye un fin en sí misma, sino que deja la posibilidad de una ulterior carrera escolar; por tanto tampoco para Mea se ha dicho la última palabra y estos años no se habrán perdido por completo. Lo que me parece esencial en su caso, y que debe serviros a todos en vuestro comportamiento hacia ella, es la necesidad de hacerle creer que depende de ella y de su voluntad el saber emplear este tiempo para estudiar por su cuenta, además de los programas de la escuela, para hallarse en situación, si las condiciones cambian, de dar un salto hacia adelante y emprender una carrera escolar más brillante. Todo está en que tenga buena voluntad y ambición, en el noble sentido de la palabra. Por lo demás, no será el fin del mundo si ella terminara sus días en Ghilarza, haciendo calceta, por no haber querido intentar algo mejor y más brillante. No sé si se ha inscrito entre las jóvenes italianas. Pienso que sí, aunque nunca me habéis hablado de ello en vuestras cartas, y me imagino que debe tener ambiciones para estas cosas de ostentación. Así seguirá la suerte de las demás jóvenes italianas, la de convertirse en buenas madres de familia, como suele decirse, si es que encuentran a un imbécil que quiera casarse con ellas, lo que no es nada seguro, dado que los imbéciles prefieren como mujeres a unas gallinas, pero gallinas con buenas fincas y buena cuenta corriente.

C 242, 1 de febrero de 19..

¿Por qué no ejercen en nuestro país ese influjo regulador de la vida cultural que ejercen en otros países? Uno de los motivos está en el hecho de que en las universidades no está organizado el contacto entre enseñantes y estudiantes. El profesor enseña desde su cátedra a la masa de auditores, es decir, imparte su clase y se va. Sólo en el período de la licenciatura se produce el acercamiento del estudiante al profesor, le pida un tema y consejos específicos sobre el método de la investigación científica. Para la masa de los estudiantes, los cursos no son otra cosa que una serie de conferencias, escuchadas con mayor o menor atención, todas o sólo una parte: el estudiante se aficiona a las asignaturas, a la obra que el mismo profesor ha escrito sobre el tema, o a la bibliografía que se le ha dado. Un mayor contacto existe entre el profesor y cada uno de los estudiantes que quieren especializarse en una determinda disciplina: este contacto se forma, por lo general, casualmente y tiene una enorme importancia para la continuidad académica y para la , suerte de las diferentes disciplinas. Se forma por ejemplo, por causas religiosas, políticas, de amistad familiar. Un estudiante frecuenta las clases de un profesor con el que se encuentra en la biblioteca, que lo invita a casa, le recomienda libros para leer e investigaciones a emprender. Todo profesor tiende a formar una "escuela" propia, tiene sus puntos de vista determinados (llamados "teorías") sobre determinadas partes de su ciencia, que le gustaría fueran sostenidas por "sus seguidores o discípulos". Todo profesor quiere que de su universidad, en competencia con las demás, salgan jóvenes "distinguidos" que aporten "serias" contribuciones a su ciencia. Por consiguiente, en la misma facultad hay competencia entre profesores de materias afines para disputarse ciertos jóvenes que ya se hayan distinguido con una recensión o un articulito o en discusiones escolares (donde la haya). En-

tonces el profesor guía verdaderamente a su alumno; le indica un tema, le aconseja en su desarrollo, le facilita las investigaciones, con sus conversaciones asiduas acelera su formación científica, le hace publicar los primeros ensayos en las revistas especializadas, lo pone en relación con otros especialistas y lo acapara definitivamente. Esta costumbre, salvo casos esporádicos de rencilla, es beneficiosa, porque integra la función de las universidades. Debería convertirse, de hecho personal, de iniciativa personal, en función orgánica: ignoro hasta qué punto, pero me parece que los seminarios de tipo alemán representan esta función o tratan de desarrollarla. En torno a ciertos profesores, hay multitud de ingeniosos que esperan alcanzar más fácilmente una cátedra universitaria. Muchos jóvenes, en cambio, especialmente los que vienen de los institutos de enseñanza media provinciales, se encuentran marginados tanto en el ambiente social universitario como en el ambiente de estudios. Los primeros seis meses del curso sirven para orientarse sobre el carácter específico de los estudios universitarios, y la timidez en las relaciones personales entre docente y discense es un hecho establecido. Esto no ocurriría en los seminarios, o al menos no en la misma medida. De todos modos, esta estructura general de la vida universitaria no crea, ya en la universidad, ninguna jerarquía intelectual permanente entre profesores y masa de estudiantes; después de la universidad se rompen esos pocos lazos, y en nuestro país falta una estructura cultural que gire en torno a la universidad. Esto ha constituido uno de los elementos de la suerte de la diada Croce-Gentile, antes de la guerra, al constituir un gran centro de vida intelectual nacional; entre otras cosas, luchaban también contra la insuficiencia de la vida universitaria y la mediocridad científica y pedagógica (a veces incluso moral) de las enseñanzas oficiales.

I, pp. 123-124

Confrontar el artículo *Il facile e il difficile* de Metron en el *Corriere della Sera* del 7 de enero de 1932. Metron hace dos observaciones interesantes (refiriéndose a los cursos de ingeniería y a los exámenes estatales para ingenieros):

1. Que durante el curso el enseñante habla por cien y el estudiante absorbe por uno o dos.

2. Que en los exámenes del Estado los candidatos saben responder a las cuestiones "difíciles" y fallan en las "fáciles".

Sin embargo, Metron no analiza exactamente las razones de estos dos problemas ni indica ningún remedio "tendencial". Me parece que ambas deficiencias están ligadas al sistema escolar de las lecciones-conferencias sin "seminario" y al carácter tradicional de los exámenes que ha creado una psicología tradicional de los exámenes. Apuntes y asignaturas. Los apuntes y las asignaturas se forman especialmente sobre las cuestiones "difíciles": en la misma enseñanza se insiste sobre lo "difícil", en la hipótesis de una actividad independiente del estudiante para las "cosas fáciles". Cuanto más próximos están los exámenes, tanto más se resume la materia del curso, hasta la víspera, cuando se "repasan" tan sólo precisamente las cuestiones más difíciles: el estudiante está como hipnotizado por lo difícil, todas sus facultades mnémicas y su sensibilidad intelectual se concentran sobre las cuestiones difíciles, etc. Para una asimilación mínima: el sistema de las clases-conferencias lleva al profesor a no repetirse o a repetirse lo menos posible; las cuestiones son así presentadas tan sólo dentro de un marco determinado, lo que las hace unilaterales para el estudiante. El estudiante asimila uno o dos del cien ex-

presado por el profesor: pero si el cien está formado de cien unilateralidades diferentes, la asimilación forzosamente tiene que ser muy baja. Un curso universitario se concibe como un libro sobre el tema. ¿Pero acaso se vuelve uno culto con la lectura de un solo libro? Se trata por tanto de la cuestión del método en la enseñanza universitaria: ¿En la Universidad se debe *estudiar* o *estudiar para saber estudiar*? ¿Deben estudiarse "hechos" o el método para estudiar los "hechos"? La práctica del "seminario" debería precisamente complementar y vivificar la enseñanza oral.

I, pp. 124-125

Las bibliotecas populares

Ettore Fabietti, —"Il primo venticinquennio delle Biblioteche popolari milanesi", *Nueva Antología*, 1 de octubre de 1928. Artículo muy útil por las informaciones que aporta sobre el origen y desarrollo de esta institución, que ha sido la más conspicua iniciativa para la cultura popular del tiempo moderno. El artículo es bastante serio, aunque Fabietti haya demostrado no ser demasiado serio. Sin embargo habrá que reconocerle muchos méritos y una indiscutible capacidad organizativa en el campo de la cultura obrera en sentido democrático. Fabietti saca a relucir que los obreros fueron los mejores "clientes" de las bibliotecas populares: trataban bien los libros, no los extraviaban (a diferencia de las demás categorías de lectores: estudiantes, empleados, profesionales, amas de casa, pudientes [?], etcétera), las lecturas de *cosmética* representaban un porcentaje relativamente bajo, inferior al de otros países: obreros que proponían pagar la mitad del valor de libros costosos para poder leerlos; obreros que pagaban cuotas hasta de cien liras a las bibliotecas populares; un obrero en tintes convertido en "escri

tor" y traductor del francés con las lecturas y estudios realizados en las bibliotecas populares, pero que seguía siendo obrero.

La literatura de las bibliotecas populares milanesas deberá estudiarse para tener bases "reales" sobre la cultura popular: libros más leídos como categoría y como autores, etc.; publicaciones de las bibliotecas populares, su carácter, tendencia, etc. ¿Cómo es posible que tal iniciativa sólo haya cuajado en Milán? ¿Por qué no en Turín o en otras grandes ciudades? Carácter e historia del "reformismo" milanés; universidad popular, *Humanitaria*, etc. Tema muy interesante y esencial.[1]

I, p. 129.

Las academias

Función que han desempeñado en el desarrollo de la cultura en Italia, en cristalizarla y en hacer de ella una cosa de museo, distante de la vida nacional-popular. (¿Pero las academias han sido causa o efecto? ¿No se han multiplicado acaso para dar una satisfacción parcial a la actividad que no encontraba desahogo en la vida pública, etc.?)

L'Encyclopédie (edición de 1778) asegura que en Italia había entonces 550 academias.

I, pp. 129-130.

Cultura italiana, francesa y academias. Una confrontación de las culturas italiana y francesa puede hacerse cotejan-

---

[1] *Cfr.* el interesante artículo de Ettore Fabietti, *Per la sistemazacione delle Biblioteche Publiche "nazionali e popolari"*, en la *Nuova Antologia,* 1 de abril de 1930.

do la Academia de la Crusca y la Academia de los Inmortales. El estudio de la "lengua" es la base de ambas: pero el punto de vista de la Crusca es el del "lenguaje", del hombre que se mira continuamente la lengua. El punto de vista francés es el de la "lengua" como concepción del mundo, como base elemental, popular-nacional de la unidad de la civilización francesa. Por eso la Academia Francesa tiene una función nacional de organización de la alta cultura, mientras que la Crusca... (¿cuál es la posición actual de la Crusca? Ciertamente ha cambiado de carácter publica obras críticas, etc.; pero el Diccionario ¿qué posición ocupa en sus trabajos?).

I, p. 130

La Federación de las Uniones Intelectuales. El príncipe Carlos de Rohan fundó en 1924 la Federación de las Uniones Intelectuales y dirige una revista (*Europäische Gespräche*) Los italianos forman parte de esta federación: su Congreso de 1925 se celebró en Milán. La Unión italiana está presidida por S.E. el diputado Vittorio Scialoja. En 1927 Rohan publicó un libro sobre Rusia (*Moskau - Ein Skizzenbuch aus Sowietrussland*, Editorial G. Braun en Karlsruhe), adonde había ido de viaje. La obra debe ser interesante dada la personalidad social del autor. Concluye afirmando que Rusia "seinen Weg gefunden hat" ("ha encontrado su camino")

Organización de la vida cultural. Estudiar la historia de la formación y de la actividad de la "Sociedad Italiana para el progreso de la Ciencia". Habrá que estudiar asimismo la historia de la "Asociación británica", que me parece que ha sido el prototipo de esta clase de organizaciones privadas. La característica más fecunda de la "Sociedad Italiana" radica en el hecho de que reúne a todos los "amigos de la ciencia", clérigos y laicos, por así decir, especialistas y "dilettantes".

Ofrece el tipo embrional de este organismo que he esbozado en otras anotaciones, en el que deberían confluir y refundirse el trabajo de las Academias y de las universidades con las necesidades de cultura científica de las masas nacionales-populares, reuniendo la teoría y la práctica, el trabajo intelectual y el industrial, que podría encontrar su raíz en la "escuela única".

Lo mismo podría decirse del Touring Club, que es esencialmente una gran asociación de amigos de la geografía y de los viajes, en cuanto que se incorporan en determinadas actividades deportivas (turismo = geografía-deporte), es decir, la forma más popular y placentera del amor por la geografía y por las ciencias que quedan involucradas (geología, mineralogía, botánica, espeleología, cristalografía, etc.). ¿Por qué, pues, el Touring Club no debería relacionarse orgánicamente con los Institutos de geografía y con las Sociedades geográficas? Es el problema internacional: el Touring tiene un marco esencialmente nacional, mientras que las sociedades geográficas se ocupan de todo el mundo geográfico. Conexión del turismo con las sociedades deportivas, con el alpinismo, remo y vela, etc., excursionismo en general: conexión con las artes figurativas y con la historia del arte en general. En realidad, podría relacionarse con todas las actividades prácticas si las excursiones nacionales e internacionales se relacionaran con períodos de vacaciones (premio) para el trabajo industrial y agrícola.

I, pp. 130-131.

Los libros

Se insiste mucho en el hecho de que se ha aumentado el número de libros publicados. El Instituto italiano del Libro comunica que la media anual del decenio de 1908-

1918 ha sido exactamente de 7 300. Los cálculos realizados para 1929 (los más recientes) arrojan la cifra de 17 718 (libros y opúsculos; excluidos los de la Ciudad del Vaticano, de San Marino, de las colonias y de las tierras de lengua italiana que no forman parte del Reino). Publicaciones polémicas y por tanto tendenciosas. Habría que ver:

1. Si las cifras son homogéneas, es decir, si se calcula hoy como antes, o sea si no ha cambiado el tipo de la unidad editorial base.

2. Hay que tener en cuenta que antes la estadística librera era muy aproximativa e incierta (eso se observa con todas las estadísticas, por ejemplo, la de la recogida del grano; pero es especialmente cierto en el caso de los libros: puede decirse que hoy no sólo ha cambiado el tipo de unidad calculada, sino que nada se escapa a la comprobación estadística).

3. Hay que ver si ha cambiado y cómo ha cambiado la composición orgánica del complejo librero: es cierto que se han multiplicado las casas editoras católicas, por ejemplo, y por tanto la publicación de pequeñas obras sin ninguna importancia cultural (así se han multiplicado las ediciones escolares católicas, etc.).

En este cálculo habría que tener en cuenta el número de tiradas, y eso especialmente en el caso de periódicos y revistas. ¿Se lee más o menos? ¿Y quién lee más, o menos? Se está formando una "clase media culta" más numerosa que en el pasado, que lee más, mientras que las clases populares leen mucho menos; esto resulta de la relación entre libros, revistas y periódicos. Los diarios han disminuido de número e imprimen menos copias; se leen más revistas

y libros (es decir, hay más lectores de libros y revistas). Compárese Italia con otros países respecto a la forma de efectuar la estadística librera y la clasificación por grupos de lo que se publica.

I, pp. 131-132.

Parte III

El principio educativo

I. VALOR Y LÍMITE DE LA EDUCACIÓN NUEVA

Los principios activistas y de espontaneidad de la psicología moderna (¡y recordemos que para Gramsci toda la escuela es activa!) han sido indagados repetidas veces por Gramsci, que en una de sus primeras anotaciones de los *Cuadernos* vuelve a hilar casi palabra por palabra las reflexiones comunicadas a su esposa en la carta resolutiva del 30 de diciembre de 1929, acerca del valor histórico de la revolución antiautoritaria de Rousseau y de las recientes involuciones de esta tradición, que imponen una superación a través de un autoritarismo o conformismo de tipo nuevo. Gramsci reenlaza aquí inmediatamente esta exigencia con la perspectiva de la escuela unitaria, con una evocación inesperada y sólo aparentemente inmotivada al término de esta anotación.

Las escuelas "avanzadas" de las que llega a informarse le parecen interesantes, pero sobre todo para ver lo que no es preciso hacer. En su desconfianza hacia lo que él define como esnobismo pedagógico, persigue su objetivo, que consiste en armonizar un nuevo activismo con un nuevo conformismo.

La alternativa entre dos concepciones del hombre y de la educación

Queridísima Tania. [...] Las semillas han tardado mucho en germinar: toda una serie se obstina en hacer la vida bajo tierra. Ciertamente, eran simientes viejas y en parte carcomidas. Las que han salido a la luz del mundo se desarrollan lentamente, y están irreconocibles. Pienso que el jardinero, cuando te dijo que una parte de las semillas eran muy hermosas, quería significar que eran útiles para comer; en efecto, algunos brotes se asemejan extrañamente al perejil y a las cebolletas más que a las flores. A mí cada día me entran ganas de estirarlas un poco para ayudarlas a crecer, pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la autoridad. De momento la incertidumbre sigue en pie y en la cabeza se entabla una contienda entre ambas ideologías.

C 123, 22 abril de 1929.

Algunos principios de la pedagogía moderna

Buscar el origen histórico exacto de algunos principios de la pedagogía moderna: la escuela activa, o sea la colaboración amistosa entre maestro y alumno; la escuela al aire libre; la necesidad de dejar libre, bajo el vigilante pero no aparente control del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del escolar. Suiza ha dado una gran contribución a la pedagogía moderna (Pestalozzi, etc.), por la tra-

dición ginebrina de Rousseau; en realidad, esta pedagogía es una forma confusa de filosofía ligada a una serie de reglas empíricas. No se ha tenido en cuenta que las ideas de Rousseau constituyen una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos de los jesuitas y en cuanto tales representan un progreso: pero se ha formado después una especie de iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones (en las doctrinas de Gentile y de Lombardo-Radice). La "espontaneidad" es una de estas involuciones: se imagina que el cerebro del niño es como un ovillo que el maestro ayuda a desovillar. En realidad, cada generación ayuda a la nueva generación, es decir, la forma, y la educación es una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza, para dominarla y crear al hombre "actual" a su época. No se tiene en cuenta que el niño, desde el momento que empieza a "ver y a tocar", tal vez a partir de unos pocos días de su nacimiento, acumula sensaciones e imágenes, que se multiplican y se hacen complejas con el aprendizaje del lenguaje. La "espontaneidad", si se analiza, se hace cada vez más problemática. Por otra parte la "escuela", es decir, la actividad educativa directa, es sólo una fracción de la vida del alumno, que entra en contacto tanto con la sociedad humana como con la *societas rerum*, y se forma criterios de estas fuentes "extraescolares" mucho más importantes de lo que generalmente se cree. La escuela única, intelectual y manual, tiene asimismo esta ventaja, que pone al niño en contacto a la vez con la historia humana y con la historia de las "cosas", bajo el control del maestro.

I, pp. 119-120.

En el *Marzocco* del 13 de septiembre de 1937, G. Ferrando examina un trabajo de Carleton Washburne, pedagogo americano, que ha venido expresamente a Europa para ver cómo funcionan las nuevas escuelas progresistas, inspiradas en el principio de la autonomía del alumno y de la necesidad de satisfacer en lo posible sus exigencias intelectuales (*New School in the Old World*, by Carleton Washburne, New York, The John Day Company, 1930). Washburne describe doce escuelas, diferentes todas entre sí, pero animadas todas por un espíritu reformador, en algunas moderado y que se inserta en el viejo tronco de la escuela tradicional, mientras en otras asume un carácter resueltamente revolucionario. Cinco de estas escuelas están en Inglaterra, una en Bélgica, una en Holanda, una en Francia, una en Suiza, una en Alemania y dos en Checoslovaquia, y cada una de ellas nos presenta un aspecto del complejo problema educativo.

La *Public School* de Oundle, una de las escuelas inglesas más antiguas, se diferencia de las escuelas del mismo tipo tan sólo en haber instituido cursos manuales y prácticos al lado de los cursos teóricos de materias clásicas y científicas. Todos los estudiantes tienen la obligación facultativa de frecuentar un taller mecánico o un laboratorio científico: el trabajo manual va acompañado del intelectual, y aunque no exista ninguna relación entre ambos, sin embargo el alumno aprende a aplicar sus conocimientos y desarrolla sus capacidades prácticas. [Este ejemplo muestra hasta qué punto es necesario definir exactamente el concepto de escuela unitaria donde se hallen estrechamente reunidos el trabajo y la teoría: el enlazamiento mecánico de ambas actividades puede ser un esnob. Se cuenta de grandes intelectuales que se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores, etc.; no se dirá por eso que constituyen un ejemplo de unidad del trabajo

manual e intelectual. Muchas de estas escuelas modernas son precisamente de etilo esnobista, que no tiene nada que ver (sino superficialmente) con la cuestión de crear un tipo de escuela que eduque a las clases instrumentales y subordinadas para desempeñar un papel dirigente en la sociedad, como conjunto y no como individuos singulares].

La escuela media femenina de Streatham Hell aplica el sistema Dalton (que Ferrando llama "un desarrollo del método Montessori"); las muchachas son libres de seguir las clases, prácticas o teóricas, que deseen, siempre que al final de cada mes hayan desarrollado el programa asignado; la disciplina de las diferentes clases es confiada a las alumnas. El sistema tiene un gran defecto: las alumnas en general dejan para los últimos días del mes el cumplimiento de su tarea, lo que es un perjuicio para la seriedad de la escuela y constituye un serio inconveniente para las profesoras que deben ayudarles y se ven agobiadas de trabajo, mientras que en las primeras semanas tienen poco o nada que hacer. (El sistema Dalton no es más que la extensión a las escuelas medias del método de estudio implantado en las universidades italianas, que dejan al alumno toda libertad para el estudio: en ciertas facultades se pasan veinte exámenes al cuarto año de universidad y luego la licenciatura, y el profesor no conoce siquiera al alumno).

En el pueblecito de Kearsley, E. F. O'Neill fundó una escuela elemental en la que se abolió "todo programa y todo método didáctico". El maestro trata de detectar lo que los niños tienen necesidad de conocer y empieza después a hablar sobre aquel determinado tema, tratando de despertar su curiosidad y su interés; una vez que lo ha conseguido, deja que ellos continúen por su cuenta, limitándose a responder a sus preguntas y a orientarles en sus investigaciones. Esta escuela, que representa una reacción contra todas las fórmulas, contra la enseñanza dogmática, contra la tendencia a la instrucción mecánica, "ha dado

resultados sorprendentes"; los niños se apasionan con las lecciones hasta tal punto que permanecen en la escuela hasta bien tarde, se aficionan a sus maestros, que son para ellos unos compañeros y no unos autócratas pedagogos, y sienten su influencia moral; también intelectualmente su progreso es bastante superior al de los alumnos de las escuelas comunes. (Es muy interesante como tentativa, pero ¿cómo podría generalizarse? ¿Se encontrarían los maestros suficientes numéricamente para este fin?, ¿y no habrá inconvenientes que no se han referido, como por ejemplo el de los niños que deben abandonar la escuela, etc.? Podría ser una escuela de *élites* o un sistema de "postescuela", en sustitución de la vida familiar).

Un grupo de escuelas elementales de Hamburgo: libertad absoluta a los niños; ninguna distinción de clases, no materias de estudio, no enseñanza en el sentido preciso de la palabra. La instrucción de los niños resulta sólo de las preguntas que dirigen a los maestros y del interés que demuestran por un determinado hecho. El director de estas escuelas, señor Gläser, sostiene que el profesor no tiene derecho ni siquiera a establecer lo que los niños deben aprender; él no puede saber lo que llegarán a ser en la vida, como también ignora para qué tipo de sociedad deben ser preparados; lo único que sabe es que "poseen un alma que debe desarrollarse" y por tanto debe tratar de ofrecerles todas las posibilidades de manifestarse. Para Gläser, la educación consiste "en liberar la individualidad de cada alumno, en permitir que su alma se abra y se dilate". En ocho años, los alumnos de estas escuelas han obtenido buenos resultados.

Las otras escuelas de que habla Mashburne son muy interesantes porque desarrollan ciertos aspectos del problema educativo; así, por ejemplo, la escuela "progresista" de Bélgica se basa en el principio de que los niños aprenden entrando en contacto con el mundo y enseñando a los demás. La escuela Cousinet de Francia desarrolla el hábito

al esfuerzo colectivo, a la colaboración. La de Glarisegg, en Suiza, insiste de modo especial en desarrollar el sentido de la libertad y responsabilidad moral de cada alumno, etc. (Es de utilidad seguir todas estas tentativas que no son más que "excepcionales", acaso más bien para ver lo que no conviene hacer que por otra cosa).

I, pp.125-127.

II. PARA LA BÚSQUEDA DEL PRINCIPIO EDUCATIVO

Esta es, junto con aquella otra sobre la organización de la escuela y de la cultura, la nota más elaborada y prolija acerca de cuestiones de pedagogía más propiamente escolar.

Gramsci parte en este caso, como en la otra nota, de la escisión o fractura existente en la escuela, sancionada y agravada por la reforma Gentile de 1923: una fractura que ya no se da sólo entre orientaciones (escuela manual-profesional y escuela intelectual-desinteresada) sino también entre grados de escuela (elemental y media por una parte, superiores por la otra). Es decir, él constata la falta de continuidad educativa en la escuela estatal, debida a su carácter clasista frente a la continuidad existente en la escuela privada católica.

La unidad que Gramsci busca en el principio educativo, y que en cierto modo existía en el nivel elemental, es la unidad entre instrucción y trabajo, entre educación e instrucción, entre adquisición de capacidad de dirigir y adquisición de capacidad de producir. De aquí su polémica contra la escuela idealista y fascista; él prefiere la vieja escuela de la ley Casati, que tenía un principio educativo único, si bien conservador y extendido a una parte tan sólo de la población. De aquí el famoso epitafio histórico (celebración y

negación a la vez) de la vieja escuela humanística, que tenía en el latín y en el griego su principio educativo válido, pero que hoy se halla en crisis irreversible y que no se ha encontrado todavía con qué sustituirla. De aquí también la crítica de la ilusión de que una escuela diversificada como la actual pueda ser democrática en cuanto tiende a suscitar diversificaciones, mientras que la verdadera pedagogía democrática consiste en hacer de cada ciudadano un gobernante, en hacer coincidir gobernantes y gobernados, unificando –como he afirmado en otro lugar– al género humano. De aquí, finalmente, la concluyente reanudación de la polémica contra el espontaneísmo, y la clara afirmación de una educación rigurosa y existente, que niega no el activismo sino sus "involuciones" y "degeneraciones" innatas y espontaneístas.

El trabajo como principio educativo

La fractura determinada por la reforma Gentile entre la escuela elemental y media por una parte, y la superior por la otra. Antes de la reforma, tal fractura existía de un modo muy marcado sólo entre la escuela profesional por una parte y las escuelas medias y superiores por la otra; la escuela elemental se colocaba en una especie de limbo, por algunas de sus características especiales.

En las escuelas elementales, dos elementos se prestaban a la educación y a la formación de los niños: las primeras nociones de ciencias naturales y las nociones de derechos y deberes del ciudadano. Las nociones científicas debían servir para introducir al niño en la *societas rerum*, los derechos y deberes en la vida estatal y en la sociedad civil. Las nociones científicas entraban en pugna con la concepción mágica del mundo y de la naturaleza que el niño absorbe del ambiente impregnado de folklore, del mismo modo que las nocio-

nes de derechos y deberes entran en pugna con las tendencias a la barbarie individualista y localista, que es asimismo un aspecto del folklore. La escuela con su enseñanza lucha contra el folklore, con todas las sedimentaciones tradicionales de concepciones del mundo para difundir una concepción más moderna, cuyos elementos primitivos y fundamentales los ofrece el estudio de la existencia de las leyes de la naturaleza como algo objetivo y rebelde a los que hay que adaptarse para dominarlas, y leyes civiles y estatales que son un producto de una actividad humana, que son establecidas por el hombre y por el hombre pueden ser cambiadas para los fines de su desarrollo colectivo; la ley civil y estatal ordena a los hombres del modo históricamente más adecuado para dominar las leyes de la naturaleza, es decir, a facilitar el trabajo de los mismos, que es el modo propio del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza para transformarla y socializarla cada vez más profunda y ampliamente. Puede decirse por tanto que el principio educativo en el que se basaban las escuelas elementales era el concepto de trabajo, que no puede realizarse en toda su potencia de expansión y de productividad sin un conocimiento exacto y realista de las leyes naturales y sin un orden legal que regule orgánicamente la vida de los hombres entre sí, orden que debe ser respetado por acuerdo espontáneo y no sólo por imposición externa, por necesidad reconocida y propuesta a ellos mismos como libertad y no por mera coerción. El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico-práctica) es el principio educativo inmanente en la escuela elemental, puesto que el orden social y estatal (derechos y deberes) es introducido e identificado con el orden natural por el trabajo. El concepto del equilibrio entre orden social y orden natural sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da motivo

para el desarrollo ulterior de una concepción histórica, dialéctica, del mundo, para comprender el movimiento y el devenir, para valorar la suma de esfuerzos y de sacrificios que ha costado el presente al pasado, y que el futuro cuesta al presente, para concebir la actualidad como síntesis del pasado –de todas las generaciones pasadas– que se proyecta en el futuro. Éste es el fundamento de la escuela elemental que haya rendido todos sus frutos, que en el cuerpo de Magisterio haya habido conciencia de su misión y del contenido filosófico de su misión, esa es otra cuestión, ligada a la crítica del grado de conciencia cívica de toda la nación, de la que el cuerpo de maestros era tan sólo una expresión, más mezquina todavía, y no una vanguardia.

Instrucción y educación

No es completamente exacto afirmar que la instrucción no es también educativa: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un error grave de la pedagogía idealista, y ya empiezan a resentirse los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación se requeriría que el discente fuera una mera pasividad, un "recipiente mecánico" de nociones abstractas, lo que es absurdo y, por lo demás, negado "abstractamente" por los que sustentan la pura educatividad precisamente contra la mera instrucción mecanicista. Lo "cierto" se convierte en "verdadero" en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es algo "individual" (y mucho menos individuado), es el reflejo de la fracción de sociedad civil de la que el niño participa, de las relaciones sociales como las que se dan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc. La conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones cívicas y culturales

distintas y antagónicas de las que figuran en los programas escolares: lo "cierto" de una cultura avanzada se convierte en "verdadero" en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por tanto no hay unidad entre instrucción y educación. Por consiguiente puede decirse que en la escuela el nexo instrucción-educación sólo puede ser representado por el trabajo viviente del maestro, en cuanto que el maestro es consciente de los contrastes entre el tipo de sociedad y de cultura que él representa y el tipo de sociedad y de cultura representado por los alumnos, y es consciente de su misión, consistente en acelerar y disciplinar la formación del niño conforme al tipo superior en pugna contra el tipo inferior. Si el cuerpo de maestros es deficiente y el nexo instrucción-educación se suprime para resolver la cuestión de la enseñanza según esquemas de papel donde se exalta la educatividad, la labor del maestro resultará todavía más deficiente: se tendrá una escuela retórica, sin seriedad, porque faltará la base material de lo cierto, y lo verdadero será verdadero de palabras, precisamente retórica.

La degeneración se observa todavía mejor en la escuela media, con los cursos de literatura y filosofía. Antes, los alumnos se formaban por lo menos un cierto "bagaje" o "equipo" (según los gustos) de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno menosprecia las nociones concretas y se "llena la cabeza" de fórmulas o palabras que no tienen ningún sentido para él la mayoría de las veces, y que no tardan en olvidarse por completo. La pugna contra la vieja escuela era justa, pero la reforma no era una cosa tan sencilla como parecía, no se trataba de esquemas programáticos, sino de seres humanos, y no de seres que inmediatamente se hacen maestros, sino de todo el complejo social del que los hombres son expresión. En realidad, un profesor mediocre puede lograr que los alumnos se hagan más *instruidos*, pero no

conseguirá que sean más cultos; desarrollará con escrúpulo y conciencia burocrática la parte mecánica de la escuela, y el alumno, si es un cerebro activo, ordenará por su cuenta, con la ayuda de su ambiente social, el "bagaje" acumulado. Con los nuevos programas, que coinciden con un descenso general del nivel del cuerpo de enseñantes, no habrá "bagaje" del todo a ordenar. Los nuevos programas deberían haber abolido por completo los exámenes; hacer un examen ahora debe ser terriblemente más "juego de azar" que antes. Una fecha es siempre una fecha, cualquiera que fuere el profesor examinador, y una "definición" es siempre una definición; pero ¿y un juicio o un análisis estético o filosófico?

El principio humanístico en la vieja escuela

La eficacia educativa de la vieja escuela media italiana, tal como la había organizado la vieja ley Casati, no había que buscarla (o negarla) en la intención expresa de ser o no escuela educativa, sino en el hecho de que su organización y sus programas eran la expresión de un modo tradicional de vida intelectual y moral, de un clima cultural difundido en toda la sociedad italiana por la antiquísima tradición. El que tal clima y tal modo de vivir hayan entrado en agonía y que la escuela se haya separado de la vida, ha determinado la crisis de la escuela. Criticar los programas y la organización disciplinaria de la escuela significa tanto como nada, si no se tienen en cuenta tales condiciones. Así se retorna a la participación realmente activa del alumno en la escuela, que tan sólo puede existir si la escuela está ligada a la vida. Los nuevos programas, cuanto más afirman y teorizan la actividad del discente y su colaboración activa con el trabajo del docente, tanto más están dispuestos como si el discente fuese una mera pasividad.

En la vieja escuela, el estudio gramatical de las lenguas latina y griega, unido al estudio de las literaturas e historias políticas respectivas, era un principio educativo en cuanto que el ideal humanístico, que se personifica en Atenas y en Roma, se difundía por toda la sociedad, era un elemento esencial de la vida y de la cultura nacional. También la mecanicidad del estudio gramatical era avivada por la perspectiva cultural. Cada una de las nociones no se aprendía por un fin inmediato práctico-profesional: aparecía desinteresado, porque el interés era el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea. No se aprendía el latín y el griego para hablarlo, para hacer de camarero, de intérprete, o para correspondencia comercial. Se aprendía para conocer directamente la civilización de los dos pueblos, presupuesto necesario de la civilización moderna, es decir, para ser ellos mismos y conocerse a sí mismo a conciencia. La lengua latina y griega se aprendía según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicidad y aridez. Hay que bregar mucho con los mozuelos, a los que hay que enseñar ciertos hábitos de diligencia, de puntualidad, de compostura incluso física, que no pueden adquirirse sin una repetición mecánica de actos disciplinarios y metódicos. Un estudioso de cuarenta años ¿sería capaz de permanecer dieciséis horas seguidas en su escritorio, si no hubiese adquirido siendo niño, coactivamente, por coerción mecánica, los hábitos psicofísicos pertinentes? Si se quiere seleccionar a grandes doctos, hay que empezar una vez más en aquel punto y presionar sobre toda el área escolar para lograr que emerjan aquellos millares o centenares o sólo docenas de estudiosos de gran talla, de los que necesita cada civilización (aunque puede mejorarse mucho este campo, con la ayuda de las aportaciones científicas adecuadas, sin volver a los métodos de los jesuitas).

Se aprende el latín (o mejor, se estudia el latín), se analiza hasta en sus miembros más elementales y pequeños, se analiza como una cosa muerta, es cierto, pero cualquier análisis realizado por un niño no puede ser sino sobre cosas muertas; por otra parte, no hay que olvidar que donde este estudio se verifica de esta forma, la vida de los romanos es un mito que en cierta medida ha despertado ya la atención del niño, de suerte que en el muerto hay siempre presente un viviente mucho más grande. Y además: la lengua es muerta, analizada como una cosa inerte, como un cadáver sobre la mesa del laboratorio anatómico, pero resucita continuamente en los ejemplos, en las narraciones. ¿Podría hacerse el mismo estudio con el italiano? Imposible: ninguna lengua viva podría estudiarse como el latín: sería y parecería absurdo. Ninguno de los niños conoce el latín cuando inicia su estudio con el método analítico de que hablamos. Una lengua viva podría ser conocida y bastaría que un solo niño la conociese, para romper el hechizo: todos irían inmediatamente a la escuela Berlitz. El latín (lo mismo que el griego) se presenta a la fantasía como un mito, incluso para el profesor. El latín no se estudia para aprender el latín; desde hace mucho tiempo, por una tradición cultural-escolar de la que podría rastrearse el origen y el desarrollo, se estudia como elemento de un programa escolar ideal, elemento que resume y satisface toda una serie de exigencias pedagógicas y psicológicas; se estudia para habituar al niño a estudiar de una forma determinada, a analizar un cuerpo histórico que puede tratarse como un cadáver que continuamente se recompone en vida, para habituarle a razonar, a abstraer esquemáticamente para, una vez adquirida esta capacidad de abstracción, penetrar en la vida real inmediata, para ver en todo hecho o dato lo que tiene de general y lo que tiene de particular, el concepto y el individuo. ¿Y no significa nada acaso la continua comparación entre el latín y la lengua

que se habla? La distinción y la identificación de las palabras y de los conceptos, toda la lógica formal, con las contradicciones de los opuestos y el análisis de los distintos, con el movimiento histórico del conjunto lingüístico, que se modifica en el tiempo, que tiene un devenir y no es una mera estaticidad. En los ocho años de bachillerato[1] se estudia toda la lengua históricamente real, después de haberla visto fotografiada en un instante abstracto, en forma de gramática: se estudia de Ennio (y hasta desde las palabras de los fragmentos de las doce tablas) a Fedro y a los latinos-cristiano: un proceso histórico es analizado de su origen a su muerte en el tiempo, muerte aparente, porque se sabe que el italiano, con el que se confronta continuamente el latín, no es ni menos que un latín moderno. Se estudia la gramática de una cierta época, una abstracción, el vocabulario de un período determinado, pero se estudia (por comparación) la gramática y el vocabulario de cada autor, y el significado de cada término en cada "período" (estilístico) determinado; se descubre así que la gramática y el vocabulario de Fedro no son los mismos de Cicerón, ni los de Plauto, o de Lactancio y Tertuliano, que la misma conexión de sonidos no tiene el mismo significado en diferentes tiempos, en escritores diferentes. Se coteja continuamente el latín y el italiano; pero toda palabra es un concepto, una imagen, que toma distintos matices con el tiempo, con las personas, con cada una de las lenguas comparadas. Se estudia la historia literaria de los libros escritos en aquella lengua, la historia política, los hechos de las personas que han hablado aquella lengua. La educación del jovencito está determinada por todo este complejo orgánico, por el hecho de que, aunque sólo haya sido materialmente, ha

[1] En Italia, el curso medio de los estudios clásicos se realiza en dos escuelas consecutivas: el *ginnasio* de 5 años, y el *liceo* de 3 años. Desde 1877 forman un solo instituto (ley Casati). Actualmente se ingresa a los 10 años de edad. [N. del T.]

recorrido todo aquel itinerario, con aquellas etapas, etc. Se ha abismado en la historia, ha adquirido una intuición historicista del mundo y de la vida, que deviene una segunda naturaleza, casi una espontaneidad, por no ser inculcada pedantescamente por "voluntad" extrínsecamente educativa. Este estudio educaba sin una intención expresamente declarada, con la mínima intervención "educativa" del profesor: educaba porque instruía. Experiencias lógicas, artísticas, psicológicas, se adquirirían sin "pensar en ello", sin mirarse continuamente al espejo, y se adquiría sobre todo una gran experiencia "sintética", filosófica, del desarrollo histórico-real. Esto no quiere decir (y sería erróneo pensarlo) que el latín y el griego, como tales, tengan cualidades intrínsecamente taumatúrgicas en el campo educativo. Es toda la tradición cultural, que vive también y especialmente fuera de la escuela, la que produce tales consecuencias en un determinado ambiente. Por otra parte, se observa que, una vez cambiada la tradicional intuición de la cultura, la escuela ha entrado en crisis, lo mismo que el estudio del latín y del griego.

Habrá que sustituir al latín como soporte de la escuela formativa, de eso no hay duda, pero no está procedente disponer la nueva materia y la nueva serie de materias en un orden didáctico que dé resultados equivalentes de educación y formación general de la personalidad, partiendo del niño hasta llegar a las puertas de la elección profesional. En efecto, en este período, el estudio o la mayor parte del estudio debe ser (o aparecer a los discentes) desinteresado, es decir, que no tenga objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos; debe ser formativo, aunque sea "instructivo", es decir, rico en nociones concretas. En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, se verifica un proceso de progresiva degeneración: las escuelas de tipo profesional, es decir, preocupadas por satisfacer intereses prácti-

cos inmediatos, predominan sobre la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico está en que este tipo nuevo de escuela aparece y se predica como democrático, mientras que, en cambio, no sólo está destinado a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizarlas en formas chinas.

Escuela oligárquica y escuela democrática

La escuela tradicional ha sido oligárquica por estar destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente: pero no era oligárquica por la forma de su enseñanza. No es la adquisición de capacidades directivas, no es la tendencia a formar hombres superiores lo que da la impronta social a un tipo de escuela. La impronta social la ofrece el hecho de que cada grupo social tiene un propio tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esta trama, es preciso por tanto no multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta las puertas de la elección profesional, formándolo entretanto como persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir, o de controlar a quien dirige.

La multiplicación de tipos de escuela profesional tiende, pues, a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en estas diferencias tiende a suscitar estratificaciones internas, por eso hace nacer la impresión de que es una tendencia democrática. Manobra y obrero cualificado, por ejemplo, campesino y geómetra o pequeño agrónomo, etc. Pero la tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar tan sólo que un obrero manobra se convierta en obrero cualificado, sino que cualquier "ciudadano" pueda con-

vertirse en "gobernante" y que la sociedad lo coloque, aun que sea "abstractamente", en las condiciones generales para poder llegar a serlo: la democracia política tiende a que coincidan gobernantes y gobernados (en el sentido del gobierno con el consenso de los gobernados), asegurando a todo gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general necesarias para este fin. Pero el tipo de escuela que se desarrolla como escuela para el pueblo no tiende ya ni siquiera a mantener la ilusión, ya que se organiza cada vez más con objeto de restringir la base de la clase gobernante técnicamente preparada, en un ambiente social político que restringe todavía más la "iniciativa privada" en el sentido de ofrecer esta capacidad y preparación técnico-política, de modo que se retorna en realidad a las divisiones de órdenes "jurídicamente" fijados y cristalizados más que a la superación de las divisiones en grupos: la multiplicación de las escuelas profesionales cada vez más especializadas desde el inicio de la carrera de estudios es una de las manifestaciones más vistosas de esta tendencia.

Dogmatismo y criticismo-historicismo

A propósito del dogmatismo y del criticismo-historicismo en la escuela elemental y media, hay que observar que la nueva pedagogía ha querido dar el jaque mate al dogmatismo precisamente en el campo de la instrucción, del conocimiento de las nociones concretas; es decir, precisamente en el campo en que un cierto dogmatismo es prácticamente imprescindible y puede ser reabsorbido y disuelto sólo en el ciclo entero del curso escolar (no se puede enseñar la gramática histórica en las escuelas elementales), pero se ve obligada después a ver introducido el dogmatismo por excelencia en el campo del pensamiento religioso e im-

plícitamente a ver descrita toda la historia de la filosofía como una sucesión de locuras y delirios. En la enseñanza de la filosofía, el nuevo curso pedagógico (al menos para aquellos alumnos, y son la inmensa mayoría, que no reciben ayuda intelectual fuera de la escuela, en la familia o en el ambiente familiar, y deben formarse tan sólo con las indicaciones que reciben en clase) empobrece la enseñanza y hace descender el nivel, prácticamente, a pesar de que racionalmente parezca muy bonito, de una belleza utópica. La filosofía descriptiva tradicional, reforzada por un curso de historia de la filosofía y por la lectura de un cierto número de filósofos, parece prácticamente lo mejor. La filosofía descriptiva y definidora será una abstracción dogmática, lo mismo que la gramática y la matemática, pero es una necesidad pedagógica y didáctica; 1 = 1 es una abstracción, pero nadie es llevado por ello a pensar que 1 mosca es igual a 1 elefante. También las reglas de la lógica formal son abstracciones del mismo género, son como la gramática del modo habitual de pensar y sin embargo hay que estudiarlas, porque no son algo innato, sino que deben adquirirse con el trabajo y con la reflexión. El nuevo curso presupone que la lógica formal sea algo que ya se posee cuando se piensa, pero no explica cómo debe adquirirse, lo que prácticamente equivale a suponerla innata. La lógica formal es como la gramática: se asimila de forma "viva", aunque el aprendizaje haya sido necesariamente esquemático y abstracto, puesto que el discente no es un disco de gramófono ni un recipiente pasivamente mecánico, aunque la convencionalidad litúrgica de los exámenes dé a veces esa impresión. La relación de estos esquemas educativos con el espíritu infantil es siempre activa y creativa, como es activa y creativa la relación entre el obrero y sus utensilios de trabajo; un calibrador es un conjunto de abstracciones igualmente, y sin embargo no se producen objetos reales sin el calibrado, objetos reales que son relaciones sociales y contienen implícitas ideas.

El muchacho que se afana con los *barbara, baripton,* se fatiga, ciertamente, y hay que lograr que se canse lo imprescindible y nada más, pero también es cierto que siempre tendrá que bregar para aprender a forzarse a privaciones y limitaciones de movimiento físico, es decir, someterse a un aprendizaje psicofísico. Conviene persuadir a mucha gente de que el estudio también es un oficio, y muy cansado, con un aprendizaje especial, además de intelectual, también muscular-nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido con el esfuerzo, el aburrimiento y también el sufrimiento. La participación de masas más numerosas en la escuela media entraña la tendencia a enlentecer la disciplina del estudio, a pedir "facilidades". Muchos piensan sin más que las dificultades son artificiosas, porque están habituados a considerar como trabajo y fatiga sólo al trabajo manual. La cuestión es complicada. Ciertamente que el muchacho de una familia tradicional de intelectuales supera con más facilidad el proceso de adaptación psicofísico; al entrar ya por primera vez en clase tiene muchos puntos de ventaja sobre sus compañeros, tiene una orientación ya adquirida por las costumbres familiares: concentra su atención con más facilidad, porque tiene el hábito del porte físico, etc. Del mismo modo, el hijo de un obrero de ciudad sufre menos, al entrar en una fábrica que un muchacho de campesinos o que un joven campesino –ya desarrollado en la vida rural–. También el régimen alimenticio tiene una importancia, etc. He aquí por qué muchos del pueblo piensan que en la dificultad del estudio hay "truco" (cuando no piensan que son torpes por naturaleza): ven al señor (y para muchos, especialmente en el campo, señor quiere decir intelectual), efectuar con soltura y aparente facilidad el trabajo que cuesta lágrimas y sangre a sus hijos, y piensan que debe haber "truco". En una nueva situación, estas cuestiones pueden resultar muy ásperas, y será preciso resistir a la

tendencia a hacer fácil lo que no puede serlo a no ser que se desnaturalice. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta las más grandes especializaciones, por un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las actitudes adecuadas, se tendrán que superar dificultades inauditas.

III. EL *RAPPORT* ENTRE GENERACIONES

El *rapport* familiar no es más que un aspecto de ese *rapport* más general entre generaciones, es decir, entre ancianos y jóvenes, que Gramsci afronta en los *Cuadernos* con el planteamiento antiespontaneísta hoy firmemente conquistado: "la generación anciana realiza siempre la educación de los jóvenes". Él registra atentamente las manifestaciones de este *rapport*, tal como aparecen en la prensa que puede leer en la cárcel fascista, y amplía los temas mencionados en las cartas, estudiando los contrastes que surgen en Italia por la carencia de una dirección positiva por parte de una generación que, hallándose entre la "anticuada" y la "infantil", realice la tarea histórica educativa. En la renuncia de la generación anciana, representada ahora oficialmente por el Estado fascista, y en la consolidación de la influencia católico-clerical, entrevé, con clara intuición histórica, un incremento de la hipocresía religiosa y una continuación del materialismo histórico.

La cuestión de los jóvenes

Existen muchas "cuestiones" referentes a los jóvenes. Hay dos que me parecen especialmente importantes:

1. La generación "anciana" se encarga *siempre* de la edu-cación de los "jóvenes"; habrá conflicto, discordia, etc., pero se trata de fenómenos superficiales, inherentes a toda obra educativa y de refrenamiento, a menos que se trate de interferencias de clase, es decir, que los "jóvenes" (o una parte notable de ellos) de la clase dirigente (entendida en el sentido más amplio, no sólo económico, sino político-moral) se rebelen y pasen a la clase de categoría inmediatamente superior que se ha hecho históricamente capaz de tomar las riendas del poder: pero en este caso se trata de "jóvenes" que de la dirección de los "ancianos" de una clase pasan a la dirección de los "ancianos" de otra; en todo caso subsiste la subordinación real de los "jóvenes" a los "ancianos" como generación, si bien con las diferencias de temperamento y de vivacidad antes mencionadas.

2. Cuando el fenómeno adquiere un carácter denominado "nacional", es decir, no aparece abiertamente la interferencia de clase, entonces la cuestión se complica y deviene caótica. Los "jóvenes" se encuentran en estado de rebelión permanente, porque persisten las causas profundas que la motivaron, sin que sea permitido efectuar un análisis, una crítica y la superación de la misma (no conceptual y abstracta, sino histórica y real); los "ancianos" dominan de hecho, pero... *après moi le déluge*, no consiguen educar a los jóvenes, prepararlos para la sucesión. ¿Por qué? Esto significa que existen todas las condiciones para que los "ancianos" de otra clase *deban* dirigir a estos jóvenes, sin que puedan hacerlo por razones extrínsecas de comprensión político-militar. La lucha, de la que se han sofocado las expresiones externas normales, se adhiere como una gangrena disolvente a la estructura de la vieja clase, debilitándola y corrompiéndola: adquiere formas morbosas, de misticismo, de sensualidad, de indiferencia moral, de degeneraciones patológicas físicas y psíqui-

cas, etc. La vieja estructura no contiene ni logra dar satisfacción a las nuevas exigencias: la desocupación permanente o semipermanente de los intelectuales es uno de los fenómenos típicos de esta insuficiencia, en cuanto que no deja "horizontes abiertos". Por otra parte, esta situación conduce a los "cuadros cerrados" de carácter feudal-militar, es decir, agrava ella misma los problemas que no sabe resolver.

I, pp. 43-44.

Lucha de generaciones

El hecho de que la generación anciana no consiga dirigir a la generación más joven es en parte también la expresión de la crisis de la institución familiar y de la nueva situación del elemento femenino en la sociedad. La educación de los hijos es confiada cada vez más al Estado o a iniciativas escolares privadas, lo cual determina un empobrecimiento "sentimental" con respecto al pasado, y una mecanización de la vida. Lo más grave es que la generación anciana renuncia a su tarea educativa en determinadas situaciones, sobre la base de teorías mal comprendidas o aplicadas en situaciones distintas a aquellas de las que eran expresión. Se cae también en formas estatolátricas: en realidad, todo elemento social homogéneo es "Estado", representa al Estado, en cuanto se adhiere a su programa: de no ser así se confunde el Estado con la burocracia estatal. Todo ciudadano es "funcionario" cuanto más se adhiere al programa estatal y lo elabora inteligentemente.

M, p. 161.

Las bellotas y la encina

La generación actual tiene una forma extraña de autoconciencia y ejerce sobre sí una extraña forma de autocrítica. Tiene la conciencia de ser una generación de transición, o mejor todavía, tiene de sí el concepto de ser como una mujer encinta: cree estar a punto de dar a luz y espera que nazca un niño fenómeno. Se lee con frecuencia que "se está a la espera de un Cristóbal Colón, que descubrirá una nueva América del arte, de la civilización, de las costumbres". Se ha leído también que vivimos en una época pedantesca: se espera el nuevo Dante que sintetice poderosamente lo viejo y lo nuevo y proporcione a lo nuevo el impulso vital. Esta forma de pensar, recurriendo a imágenes míticas tomadas del desarrollo histórico del pasado, es de lo más curioso e interesante para comprender el presente, su vacío, su desocupación intelectual y moral. Se trata de una forma de "juicio del después" de las más sorprendentes. En realidad, con todas las profesiones de fe de carácter espiritualista y voluntarista, historicista y dialéctico, etc., el pensamiento que domina es el evolucionista vulgar, fatalista, positivista. Se podría plantear así la cuestión: cada "bellota" puede pensar convertirse en encina. Si las bellotas tuviesen una ideología, ésta sería precisamente la de sentirse "cargada" de encinas. Pero en la realidad, el 999 por mil de bellotas sirven de pasto a los cerdos y, a lo más contribuyen a formar salchichas y mortadela.

P, p. 103.

Viejos y jóvenes

En el sucederse de las generaciones (y en cuanto cada generación expresa la mentalidad de una época histórica) puede ocurrir que se tenga una generación anciana de

ideas anticuadas y una generación joven de ideas infantiles, es decir, que falte el anillo histórico intermedio, la generación que pudiera educar a los jóvenes. Todo esto es relativo, naturalmente. Este anillo no falta nunca del todo, pero puede ser muy débil "cuantitativamente" y por tanto imposibilitado de sostener su misión. Algo más: esto puede acontecer para un grupo social y no para otro. En los grupos subalternos, el fenómeno se verifica con más frecuencia y de un modo más grave, por la dificultad ínsita en el ser "subalterno" de una continuidad orgánica de las capas intelectuales dirigentes y por el hecho de que por los pocos elementos que pueden existir a la altura de la época histórica es difícil organizar lo que los americanos llaman *trust* de los cerebros.

P, pp. 103-104.

Encuestas sobre los jóvenes

Encuesta "sobre la nueva generación" publicada en la *Fiera Letteraria* del 2 de diciembre de 1928 al 17 de febrero de 1929. No muy interesante. Los profesores de univer-sidad conocen poco a los jóvenes estudiantes. El estribillo más frecuente es éste: los jóvenes ya no se dedican a las investigaciones y a los estudios desinteresados, sino que tienden a la ganancia inmediata. Agostino Lanzillo responde: "*Hoy especialmente* desconocemos el ánimo de los jóvenes y sus sentimientos. Es difícil ganarse su confianza; callan los problemas culturales, sociales y morales *muy de buen grado*. ¿Es desconfianza o desinterés? (*Fiera Letteraria*, 9 de diciembre de 1928). Esta observación de Lanzillo es la única nota realista de la encuesta. Sigue observando Lanzillo: "Existe una disciplina férrea y una situación de paz externa e interna que se desarrolla en el trabajo con-

creto y activo, pero tampoco consiente el desenfreno de concepciones políticas o morales opuestas. A los jóvenes les falta la palestra para agitarse, para manifestar formas exuberantes de pasiones y de tendencias. Nace y se deriva de aquí una actitud fría y silenciosa que es una promesa, pero que también contiene ciertas *incógnitas*.

En el mismo número de la *Fiera Litteraria* es interesante la respuesta de Giuseppe Lombardo-Radice: "Existe hoy entre los jóvenes escasa paciencia para los estudios científicos e históricos. Poquísimos emprenden un trabajo que requiera larga preparación y ofrezca dificultades de indagación. En general, quieren *despacharse* de los estudios; tienden sobre todo a colocarse rápidamente, y desvían su atención de las investigaciones desinteresadas, aspirando a *ganar dinero* y rechazando las carreras que les parecen demasiado lentas. A pesar de tanta "filosofía" en torno, es pobre su interés especulativo; su cultura se va haciendo de fragmentos; poco discuten, poco se dividen entre sí en grupos o tertulias que tengan como distintivo alguna idea filosófica o religiosa. El tono hacia los grandes temas es de escepticismo, o de respeto enteramente extrínseco hacia los que se lo toman en serio, o de *adopción pasiva de un verbo doctrinal*. "En general, los mejor dispuestos espiritualmente son los estudiantes universitarios *más pobres*" y "los acomodados son, por lo general, inquietos, incapaces de sufrir la disciplina de los estudios, precipitados. No será de ellos desde luego de donde vendrá una clase espiritualmente capaz de dirigir nuestro país". Estas observaciones de Lanzillo y de Lombardo-Radice constituyen lo único serio de toda la encuesta, en la que, por otra parte, han participado casi exclusivamente profesores de letras. La mayoría de ellos ha respondido con "actos de fe", no con respuestas objetivas, o ha confesado no poder responder.

En la *Civiltà Cattolica* del 20 de mayo de 1933 se da un breve resumen de las *Conclusiones a la encuesta sobre la nueva generación.*[1] Se sabe que tales encuestas son necesariamente unilaterales, cuando no tendenciosas, y como de costumbre dan la razón al modo de pensar de quien las ha promovido. Tanto más conviene ser cautos cuanto más parece que actualmente es difícil conocer lo que las nuevas generaciones piensan y quieren. Según la *Civiltà Cattolica,* el resultado de la encuesta sería: "La nueva generación sería pues: sin moral y sin principios inmutables de moralidad, sin religiosidad o bien atea, con pocas ideas y con mucho instinto". "La generación prebélica creía y se dejaba dominar por las ideas de justicia, de bien, de desinterés y de la religión; la moderna espiritualidad se ha desembarazado de tales ideas, las cuales en la práctica son inmorales. Los pequeños hechos de la vida requieren elasticidad y flexibilidad moral, que se empieza a obtener con la eliminación de los prejuicios en la nueva generación. En la nueva generación pierden valor todos aquellos principios morales que se han impuesto como axiomas a las conciencias individuales. La moral se ha hecho absolutamente pragmática, emana de la vida práctica, de las distintas situaciones en que el hombre llega a encontrarse. La nueva generación no es espiritualista, ni positivista, ni materialista; tiende a superar racionalmente tanto las actitudes espiritualistas como las viejas posiciones; positivistas y materialistas. Su principal característica es la falta de cualquier forma de reverencia hacia todo lo que encarna el viejo mundo. En la masa de los jóvenes se ha debilitado el sentido religioso y todos los distintos y abstractos imperativos morales, ya inadecuados para la vida de hoy día. Los muy jóvenes tienen menos ideas y más vida, han adquirido, en cambio, naturalidad y confianza en el acto sexual, a tal punto que el amor ya no se

---

[1] Extracto del fascículo 28 del *Saggiatore,* Roma, 1933, en 8°, p. 32.

considera en el sentido de pecado, de transgresión, de cosa prohibida. Los jóvenes, orientados activamente según las directrices que la vida moderna marca, resultan inmunes a todo posible retorno a una religiosidad dogmática disolvente."

Parece que esta serie de afirmaciones no es otra cosa que el mismo programa del *Saggiatore*, y esto parece más bien una curiosidad que una cosa seria. En el fondo, se trata de una reflexión populachera del "super-hombre", nacida de las más recientes experiencias de la vida nacional, un "superhombre" extranjero, de círculo de señores y de farmacia filosófica. Si se reflexiona sobre ello, significa que la nueva generación se ha vuelto sumamente abúlica, bajo el aspecto de un voluntarismo extremado. No es cierto que carezca de ideales: son éstos los únicos que están contenidos en el código penal, que se supone hecho de una vez por todas en su conjunto. Significa también que falta en el país toda dirección cultural distinta de la católica, lo que haría suponer que por lo menos la hipocresía religiosa acabará por incrementarse. Sería interesante asimismo saber de qué nueva generación intenta hablar el *Saggiatore*.

P, pp. 104-106.

¿Qué piensan los jóvenes?

En la *Italia Letteraria* del 22 de diciembre de 1929, M. Missiroli (*Filosofia della Rivoluzione*) habla de los trabajos que manda hacer el prof. Giorgio Del Vecchio a sus alumnos de la Universidad de Roma. En la *Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto* del mes de noviembre de 1929, son publicados bajo el título *Esercitazioni di filosofia del diritto* estos trabajos que en 1928-1929 tuvieron por tema "la filosofía de la Revolución". Observa Missiroli que la mayoría de estos jóvenes va orientada hacia las doctrinas del historicismo, aunque no falten defensores del tradicional espiritualismo e incluso reminiscencias

del antiguo derecho natural. Ninguna traza de positivismo y de individualismo: los principios de autoridad son decididamente afirmados. Los pasajes reproducidos por Missiroli son verdaderamente interesantes y el hecho de reunirlos podría servir como demostración de la crisis intelectual que, en mi opinión, no puede sino abocar en una reanudación del materialismo histórico. (Los elementos para demostrar hasta qué punto ha penetrado en profundidad el materialismo histórico en la cultura moderna son abundantes en estos ejercicios.)

R, p. 220.

"Oleada de materialismo" y "crisis de autoridad"

El aspecto de la crisis moderna que se deplora como "oleada de materialismo" está relacionado con lo que se conoce como "crisis de autoridad". Si la clase dominante ha perdido el consenso, es decir, ha dejado de ser "dirigente" y es tan sólo "dominante", detentadora de la pura fuerza coercitiva, esto significa precisamente que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen ya en lo que antes creían, etc. La crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer; y en este interregno se producen los fenómenos morbosos más dispares. Con este apartado deben relacionarse algunas observaciones sobre la denominada "cuestión de los jóvenes", determinada por la "crisis de autoridad" de las viejas generaciones dirigentes y por el impedimento mecánico, a quien pudiera dirigir, de desarrollar su misión.

El problema es éste: una ruptura tan grave entre masas populares e ideologías dominantes como la que se ha verificado en la postguerra, ¿puede "curarse" con el puro ejercicio de la fuerza que impide que se impongan nuevas ideologías? El interregno, cuya crisis impide así la

solución históricamente normal, ¿se resolverá necesariamente a favor de una restauración de lo viejo? Dado el carácter de las ideologías, esto ha de excluirse, si bien no en sentido absoluto. Entretanto, la depresión física llevará a la larga a un escepticismo difuso y nacerá una nueva "combinación", donde el catolicismo por ejemplo, se convertirá todavía en un jesuitismo más puro, etcétera.

También de aquí puede llegarse a la conclusión de que se están formando las condiciones más favorables para una expansión inaudita del materialismo histórico. La misma pobreza inicial que el materialismo histórico no pueda dejar de tener como teoría difusa de masa, lo hará más expansivo. La muerte de las viejas ideologías se verifica como escepticismo hacia todas las teorías y fórmulas generales, y aplicación al puro hecho económico (ganancia, etc.) y a la política no sólo realista de hecho (como es siempre) sino cínica en su manifestación inmediata (recuérdese la historia del *Preludio al Machivelli* [de Mussolini] escrito tal vez bajo la influencia del profesor Rensi, que en un cierto período, en 1921 o 1922, exaltó la esclavitud como medio moderno de política económica).

Pero esta reducción a la economía y a la política significa precisamente reducción de las sobreestructuras más elevadas a las más ceñidas a la estructura, es decir, posibilidad y necesidad de formación de una nueva cultura.

P, pp. 37-38.

IV. PERSONALIDAD Y CONFORMISMO

El tema de la relación entre espontaneidad, naturaleza, individualidad, personalidad, etc., por una parte, y conformismo, autoridad, disciplina, socialidad, etc., por otra, es recogido varias veces por Gramsci, incluso fuera del discurso más estrictamente escolar.

También aquí se encuentran de nuevo, a nivel "universal", muchos puntos de partida "moleculares" de las cartas: que la personalidad se desarrolla sobre la base de elementos históricos y no por pura espontaneidad, que la naturaleza humana es historia, que existe por tanto una imposición necesaria y que el problema estriba en hacer libertad lo que es necesidad; que la lucha contra el conformismo autoritario puede pasar, efectivamente, a través de una fase de individualismo, pero sólo para llegar a una nueva elaboración unitaria de una voluntad colectiva. En el ámbito de esas reflexiones se abre paso la intuición de que el punto de referencia de un conformismo que no pretenda ser casual y arbitrario existe en la realidad social, y más precisamente en las relaciones de producción, en el trabajo, en la conquista de las fuerzas materiales, es decir, en el dominio del hombre, como ser social, sobre la naturaleza. Es el tema que será desarrollado especialmente bajo el título de "Americanismo y fordismo".

Centralismo orgánico, centralismo democrático, disciplina

¿Cómo debe entenderse la disciplina, si se entiende con esta palabra una relación continuada y permanente entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva? No ciertamente como pasiva y supina aceptación de órdenes, como mecánica ejecución de una consigna (lo que, sin embargo, será necesario en determinadas ocasiones, como por ejemplo en medio de una acción ya decidida e iniciada), sino como una asimilación consciente y lúcida de la directriz que ha de realizarse. La disciplina no anula por tanto la personalidad en sentido orgánico, sino que limita sólo el arbitrio y la impulsividad irresponsable. Si se piensa en ello, tampoco el concepto de "predestinación" propio

de algunas corrientes del cristianismo anula el denominado "libre albedrío" en el concepto católico, porque el individuo acepta "queriendo" la voluntad divina (así plantea la cuestión Manzoni en su obra *Pentecoste*), a la cual no podría ciertamente oponerse, pero sí colaborar o no con todas sus fuerzas morales. La disciplina no anula por tanto la personalidad y la libertad: la cuestión de la "personalidad y libertad" se plantea no por el hecho de la disciplina, sino por el "origen del poder que ordena la disciplina". Si este origen es "democrático", es decir, si la autoridad es una función técnica especializada y no un "albedrío" o una imposición extrínseca y exterior, la disciplina es un elemento necesario de orden democrático, de libertad. Función técnica especializada será decir cuándo se ejerce la autoridad en un grupo sobre otro grupo, la disciplina será autónoma y libre para el primero, pero no para el segundo.

P, pp. [illegible]

NATURAL, ANTINATURAL, ARTIFICIAL, ETCÉTERA

¿Qué significa decir que una cierta acción, un cierto modo de vivir, una cierta actitud o costumbre son "naturales" o que, en cambio, van "contra la naturaleza"? Cada uno, para sus adentros, cree saber exactamente lo que esto significa, pero si se pide una respuesta explícita y motivada, se advierte que la cosa no es después de todo tan fácil como podía parecer. Conviene dejar bien sentado que no puede hablarse de "naturaleza" como de algo fijo, inmutable y objetivo. Nos apercibimos de que "natural" significa casi siempre "justo" y "normal" según nuestra actual conciencia histórica; pero los más no tienen conciencia de esta actualidad determinada históricamente y consideran eterno e inmutable su modo de pensar.

Se observa esta opinión en algunos grupos fanáticos de la "naturaleza"; acciones que a nuestra conciencia aparecen "antinaturales" son para ellos "naturales" por ser realizadas por los animales, ¿y no son acaso los animales "los seres más naturales del mundo"? Esta opinión se escucha en ciertos ambientes frecuentemente a propósito sobre todo de cuestiones vinculadas con las relaciones sexuales. Por ejemplo: ¿por qué el incesto va a ir "contra la naturaleza" si está difundido en la "naturaleza"? Entretanto, tales afirmaciones sobre los animales no son siempre exactas, porque las observaciones se realizan sobre animales domesticados por el hombre para su provecho y obligados a una forma de vida que tampoco es "natural" para los mismos animales, pero sí conforme a los fines del hombre. Pero aun suponiendo que ciertos actos se dieran realmente entre los animales ¿qué significado tendría esto para el hombre? ¿Por qué iría a derivarse una forma de conducta de ello? La "naturaleza" del hombre es el conjunto de las relaciones sociales que determina una conciencia históricamente definida; esta conciencia sólo puede indicar lo que es "natural" o "contra la naturaleza". Además, el conjunto de las relaciones sociales es contradictorio en todo momento y se halla en continua evolución, a tal punto que la "naturaleza" del hombre no es algo homogéneo para todos los hombres en todos los tiempos.

Con frecuencia se oye decir que un determinado hábito se ha convertido en una segunda "naturaleza"; pero la "primera naturaleza" ¿habrá sido verdaderamente la "primera"? En este modo de expresarse del sentido común ¿no hay acaso una alusión implícita a la historicidad de la "naturaleza humana"? Una vez que se ha constatado que, siendo contradictorio el conjunto de las relaciones sociales, no puede no ser contradictoria la conciencia de los hombres, se plantea el problema de cómo se manifiesta tal contradicción y de cómo puede obtenerse progresivamente la unificación. Se manifiesta en todo el cuerpo social,

con la existencia de conciencias históricas de grupo (con la existencia de estratificaciones correspondientes a diversas fases del desarrollo histórico de la civilización y con antítesis en los grupos que corresponden a un mismo nivel histórico) y se manifiesta en los individuos singularmente, como reflejo de una tal disgregación "vertical y horizontal". En los grupos subalternos, por la ausencia de autonomía en la iniciativa histórica, la disgregación es más grave y más fuerte la lucha para liberarse de los principios impuestos y no propuestos en el conseguimiento de una conciencia histórica autónoma: los puntos de referencia en dicha lucha son dispares y uno de ellos, ése precisamente que consiste en la "naturalidad", en poner como ejemplo la "naturaleza", tiene mucho éxito porque parece claro y sencillo. ¿Cómo debería formarse en cambio esta conciencia histórica propuesta autónomamente? ¿Cómo debería elegir y combinar cada uno los elementos para la constitución de una tal conciencia autónoma? ¿Todo elemento "impuesto" deberá ser repudiado *a priori*? Habrá de repudiarse como impuesto, pero no en sí mismo, esto es, será preciso darle una nueva forma que sea propia del grupo en cuestión. Que la instrucción sea propia del grupo en cuestión. Que la instrucción sea obligatoria no significa, efectivamente, que haya de repu-diarse y ni siquiera que no pueda justificarse, con nuevos argumentos, una nueva forma de obligatoriedad: hay que hacer "libertad" de lo que es "necesario", pero para eso hay que reconocer una necesidad "objetiva", es decir, que sea objetiva principalmente para el grupo en cuestión. Hay que referirse por tanto a las relaciones técnicas de producción, a un determinado tipo de civilización económica que requiere para desarrollarse un determinado modo de vivir, determinadas reglas de conducta, una cierta costumbre. Hay que persuadirse de que no sólo es "objetivo" y necesario un cierto instrumento, sino también un cierto modo de com

portamiento, una cierta educación, una cierta forma de convivencia, etc.; en esta objetividad y necesidad histórica (que por otra parte no es obvia, sino que necesita quien la reconozca críticamente y se convierta en defensor suyo de un modo completo o casi "capilar" puede basarse la "universalidad" del principio moral; es más, jamás ha existido otra universalidad que esta objetiva necesidad de la técnica civil, si bien interpretada con ideologías trascendentes o trascendentales y presentada de vez en vez en la forma históricamente más eficaz para alcanzar el objetivo prefijado.

P, pp. 200-202.

Diletantismo y disciplina

Necesidad de una crítica interna severa y rigurosa, sin convencionalismos ni medias medidas. Existe una tendencia del "materialismo histórico que solicita y favorece todas las malas tradiciones de la cultura media italiana y parece converger con algunos rasgos del carácter italiano: la improvisación, el "talentismo", la pereza fatalista, el diletantismo descabellado, la falta de disciplina intelectual, la irresponsabilidad y la deslealtad moral e intelectual. El materialismo histórico destruye toda una serie de prejuicios y de convencionalidades, de falsos deberes, de obligaciones hipócritas: pero no justifica por ello que se caiga en el escepticismo y en el cinismo esnobista. El mismo resultado había tenido el maquiavelismo, por una arbitraria extensión o confusión entre la "moral" política y la "moral" privada, es decir, entre la política y la ética, confusión que no existía ciertamente en Maquiavelo, entre otras razones, porque la grandeza de Maquiavelo consiste más bien en haber distinguido la política de la ética.

No puede haber asociación permanente y con capacidad de desarrollo que no esté sostenida por determinados principios éticos, que la misma asociación impone a cada uno de sus componentes con vistas a la consistencia interna y a la homogeneidad necesarias para alcanzar el fin. No por esto, estos principios están desprovistos de carácter universal. Así ocurriría si la asociación tuviese fin en sí misma, es decir, si fuese una secta o una asociación de delinquir (tan sólo en este caso me parece que puede decirse que política y ética se confunden, precisamente porque lo "particular" es elevado a "universal"). Pero una asociación normal se concibe a sí misma como una aristocracia, una *élite*, una vanguardia, es decir, se concibe a sí misma como ligada por millones de hilos a un determinado reagrupamiento social y a través de él a toda la humanidad. Por consiguiente, esta asociación no se concibe como algo definitivo y rígido, sino como tendente a ensancharse a todo un reagrupamiento social, que asimismo es concebido como tendente a unificar a toda la humanidad. Todas estas relaciones dan un carácter tendencialmente universal a la ética de grupo, que debe concebirse con capacidad para convertirse en norma de conducta para toda la humanidad. La política es concebida como un proceso que desembocará en la moral, es decir, como tendente a desembocar en una forma de convivencia en donde política y por tanto moral serán ambas superadas. Desde este punto de vista historicista puede sólo explicarse la angustia de muchos sobre el contraste entre moral privada y moral pública-política: ella es un reflejo inconsciente y sentimentalmente acrítico de las contradicciones de la actual sociedad, es decir, de la falta de igualdad de los sujetos morales.

Pero no puede hablarse de *élite*-aristocracia, vanguardia, como de una colectividad indistinta y caótica; en la cual, por la gracia de un misterioso espíritu santo, o de

otra misteriosa o metafísica deidad ignorada, otorgue el don de la inteligencia, de la capacidad, de la educación, de la preparación técnica, etc., y sin embargo esta mentalidad se halla bastante difundida. Piénsese brevemente en lo que acontecía a escala nacional, cuando el Estado era concebido por la colectividad de los ciudadanos como algo abstracto, como un padre eterno que pensara en todo, que lo tuviera todo bajo su providencia, etc.; de aquí la ausencia de una democracia real, de una real voluntad colectiva nacional y, por tanto, en esta pasividad de cada uno, la necesidad de un despotismo burocrático más o menos disfrazado. La colectividad debe entenderse como producto de una elaboración de voluntad y pensamiento colectivo logrado a través del esfuerzo individual concreto, y no por un proceso fatal ajeno a cada uno: por tanto obligación de la disciplina interior y no tan sólo de la externa y mecánica. Si debe haber polémicas y escisiones, no hay que tener miedo de afrontarlas y superarlas: son inevitables en estos procesos de desarrollo, y evitarlas significa remitirlas a un momento en que serán precisamente peligrosas o catastróficas por añadidura, etcétera.

I, pp. 139-141.

Libertad, disciplina

El concepto de libertad debería ir acompañado del de responsabilidad que genera la disciplina y no inmediatamente la disciplina, que en este caso se entiende impuesta desde fuera, como limitación coactada de la libertad. Responsabilidad contra arbitrio individual: la única libertad es la "responsable", es decir, la "universal", en cuanto que se presenta como aspecto individual de una "libertad" colectiva o de grupo, como expresión individual de una ley.

P, p. 154.

INDIVIDUALISMO E INDIVIDUALIDAD O PERSONALIDAD

Es preciso apreciar cuánto hay de razonable en la tendencia contra el individualismo y cuánto de erróneo y peligroso. Actitud contradictoria necesariamente. Dos aspectos, negativo y positivo, del individualismo. Cuestión que hay que plantear, por tanto, históricamente y no de modo abstracto, esquemático. Reforma y contrarreforma. La cuestión se plantea diversamente en los países que han seguido la Reforma o que han sido paralizados por la Contrarreforma. El hombre colectivo o conformismo impuesto y el hombre colectivo o conformismo propuesto (¿pero en tal caso debe llamarse asimismo conformismo?). La conciencia crítica no puede nacer sin una ruptura del conformismo católico o autoritario y, por consiguiente, sin un florecimiento de la individualidad: la relación entre el hombre y la realidad debe ser directa o a través de una casta sacerdotal (¿como la relación entre el hombre y Dios en el caso del catolicismo?, ¿qué es, después de todo, una metáfora de la relación entre el hombre y la realidad?). La lucha contra el individualismo es contra un determinado individualismo, con un determinado contenido social, y precisamente contra el individualismo económico en un período en que se ha vuelto anacrónico y antihistórico (no hay que olvidar empero que ha sido necesario históricamente y fue una de las bases del desarrollo progresivo). Que se luche por destruir un conformismo autoritario, ahora ya desfasado y embarazoso, y a través de una fase de desarrollo de individualidad y personalidad crítica, se llegue al hombre colectivo, es una concepción dialéctica difícil de comprender para las mentalidades esquemáticas y abstractas. Como es difícil de comprender que se sostenga que a través de la destrucción de una máquina estatal se llegue a crear otra más fuerte y complicada, etcétera.

P, pp. 187-188.

Acerca del denominado "individualismo", es decir, la actitud que ha observado cada período histórico respecto de la posición del individuo en el mundo y en la vida histórica: lo que hoy se conoce con el nombre de "individualismo" ha tenido su origen en la revolución cultural que siguió a la época medieval (Renacimiento y Reforma) e indica una posición determinada hacia el problema de la divinidad y por tanto de la Iglesia: es el paso del pensamiento trascendente al inmanentismo.

Prejuicios contra el individualismo, hasta el punto de repetir contra él las jeremiadas, más que críticas, del pensamiento católico y retrógrado: el "individualismo" que se ha vuelto antihistórico hoy es el que se manifiesta en la apropiación individual de la riqueza, mientras que la producción de la riqueza se ha ido socializando cada vez más. Además, el que los católicos sean los menos adecuados para lamentarse sobre el individualismo puede deducirse del hecho de que siempre, políticamente, han reconocido una personalidad política tan sólo a la propiedad, es decir, el hombre no valía sólo por sí, sino en cuanto complementado por bienes materiales. ¿Qué significaba el hecho de que se reconocieran los derechos de elector en cuanto se tenía un censo y que se pertenecía a tantas comunidades político-administrativas en cuantas hubiera bienes materiales, sino una humillación del "espíritu" ante la materia? Si se concibe como "hombre" tan sólo a quien posee, y se ha hecho imposible que todos posean, ¿por qué iba a ser antiespiritual el buscar una forma de propiedad en la que las fuerzas materiales integren y contribuyan a constituir a todas las personalidades? En realidad, implícitamente se reconocía que la "naturaleza" humana no estaba dentro del individuo, sino en la unidad del hombre y de las fuerzas materiales: por tanto la conquista de las fuerzas materiales resul-

ta un modo, y el más importante, de conquistar la personalidad.

MS, pp. 35-36.

Conformismo social y mundo de la producción

[...] Tendencia al conformismo en el mundo contemporáneo, más difundida y profunda que en el pasado: la estandarización del modo de pensar y de obrar adquiere dimensiones nacionales o francamente continentales.

La base económica del hombre colectivo: grandes fábricas, taylorización, racionalización, etc. ¿Pero antiguamente existía o no el hombre colectivo? Existía bajo forma de la dirección carismática, para nombrarla como Michels, es decir, se obtenía una voluntad colectiva bajo el impulso y la sugestión inmediata de un "héroe", de una persona representativa; pero esta voluntad colectiva se debía a factores extrínsecos y se componía y descomponía continuamente. El hombre-colectivo social se forma, en cambio, esencialmente de abajo arriba, sobre la base de la posición ocupada por la colectividad en el mundo de la producción: el hombre representativo desempeña también hoy una función en la formación del hombre-colectivo, pero muy inferior a la de antes, a tal punto que puede desaparecer tal representante sin que se deshaga el cimiento colectivo y se venga abajo la construcción.

Se dice que "los doctos occidentales consideran que la psique de la masa no es otra cosa que la reaparición de los antiguos instintos de la horda primitiva y, por tanto, una regresión a estados culturales superados hace tiempo; esto ha de referirse a la denominada "psicología de las masas", es decir, de las multitudes casuales, y tal afirmación es seudocientífica, ligada a la psicología positivista.

Respecto del "conformismo" social hay que observar que la cuestión no es nueva y que la alarma lanzada por

ciertos intelectuales no pasa de ser cómica. El conformismo ha existido siempre: se trata en la actualidad de lucha entre "dos conformismos", es decir, de una lucha de hegemonía, de una crisis de la sociedad civil. Los viejos dirigentes intelectuales y morales de la sociedad sienten que el terreno se hunde a sus pies, reparan en que sus "predicaciones" se han convertido precisamente en "predicaciones", es decir, cosas ajenas a la realidad, pura forma sin contenido, larga sin espíritu; de aquí su desesperación y sus tendencias reaccionarias y conservadoras: como la peculiar forma de civilización, de cultura, de moralidad que han representado se descompone, proclaman la muerte de toda civilización, de toda cultura, de toda moralidad, y solicitan del Estado medidas represivas, y se constituyen en grupo de resistencia apartado del proceso histórico real, aumentando así la duración de la crisis, porque el ocaso de un modo de vivir y de pensar no puede producirse sin crisis. Los representantes del nuevo orden que se está gestando, por otra parte, difunden utopías y planes descabellados llevados por un odio "racionalista" hacia lo viejo. ¿Cuál es el punto de referencia para el nuevo mundo en gestación? El mundo de la producción, el trabajo. El máximo utilitarismo debe hallarse a la base de todo análisis de los institutos morales e intelectuales que hayan de crearse y de los principios debe organizarse para el máximo rendimiento del aparato productivo. El desarrollo de las fuerzas económicas sobre las nuevas bases y la instauración progresiva de la nueva estructura serán las contradicciones que no pueden faltar, y habiendo creado un nuevo "conformismo" desde abajo, permitirán nuevas posibilidades de autodisciplina, es decir, de libertad incluso individual.

M, pp. 150-151.

V. LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La alternativa pedagógica que Gramsci se propone a sí mismo y a nosotros se halla entre dos concepciones del mundo y de la educación: la roussoniana (o espontaneísta, libertaria, innatista, etc.) y la voluntarista (es decir, que exige una cierta intervención, una conformación, un dogmatismo, etc.), como él las define distintamente. Se trata, en suma, de la relación individuo-sociedad.

Esta es la alternativa fundamental en pedagogía. Gramsci llega a una solución intermedia, y coherente con todo su pensamiento, a través de un juicio crítico sobre lo que ha sido la alternativa históricamente, de los jesuitas a Rousseau y al activismo moderno. Le sirve de estímulo para esta elección la exigencia de intervenir conscientemente en la educación de sus hijos y sobrinos, que constituye uno de los afectos más destructores de su vida de encarcelado. Precisamente en las cartas a sus familiares se observan sus asomos, no sin incertidumbre y vacilaciones hasta 1929, a nivel pedagógico (individual o "molecular"): en los *Cuadernos* vuelve a encontrarse a nivel político (o "universal").

Gramsci madura sus ideas desde las primeras posiciones sustancialmente autoritarias, y puerocéntricas –que emergen de las cartas a los familiares sardos de 1927, y en las que puede advertirse un eco de las posiciones de Giuseppe Lombardo Radice– a la decisión antirroussoniana que, anunciada en forma burlona a Tania en abril de 1929, a propósito de la "educación" de sus plantitas, se definirá resueltamente en una severa afirmación de su disensión de las concepciones educativas de su esposa a fines del mismo año, para ser después constantemente repetida, incluso en la correspondencia con los familiares de Cerdeña. Su posición se confirma muy claramente en las cartas en que habla de la escuela soviética (que, como repetidamente escribe, "le interesa muchísimo"), de la que critica las

tendencias espontaneístas y puerocéntricas, todavía prevalentes en aquellos años, pero destinadas a sucumbir pronto frente a una revisión similar a la realizada por Gramsci.

El dialecto y la lengua

Querida Teresina, [...] tienes que escribirme largo y tendido acerca de tus hijos, si dispones de tiempo, o al menos hacer que me escriban Carlo o Grazietta. Franco me parece muy avispado e inteligente: supongo que ya debe hablar correctamente. ¿En qué lengua habla? Espero que lo dejaréis hablar en sardo y no le molestaréis al respecto. Ha sido un error, a mi juicio, no haber dejado que Edmea, cuando era niña, hablara libremente en sardo. Esto ha sido un perjuicio para su formación intelectual y ha puesto una camisa de fuerza a su fantasía. No debes cometer este error con tus hijos. Entretanto, el sardo no es un dialecto, sino lengua, aunque no tenga una gran literatura, y es aconsejable que los niños aprendan varias lenguas, a ser posible. Además, el italiano que podéis enseñarle vosotros será una lengua pobre, defectuosa, hecha tan sólo de aquellas pocas frases y palabras de vuestras conversaciones con él, puramente infantil; no tendrá él contacto con el ambiente general y acabará por aprender dos jergas y ninguna lengua: una jerga sarda, aprendida a trancas y barrancas, para hablar con los demás niños y con la gente que se encuentre por la calle o en la plaza. Te suplico de corazón que no cometas ese error y dejes que tus hijos se empapen de todo el sardismo que quieran y se desarrollen espontáneamente en el ambiente natural en que han nacido: esto no será un engorro para su porvenir, sino todo lo contrario [...].

Considera, por ejemplo, el caso de Delio: empezó hablando la lengua de la madre, como era natural y necesario,

pero rápidamente ha ido aprendiendo también el italiano y cantaba incluso cancioncillas en francés, sin por ello confundir las palabras de una y otra lengua. Yo quería enseñarle también a cantar: *"Lassa sa figu, puzone"* pero las tías sobre todo se han opuesto a ello enérgicamente. El pasado mes de agosto me divertí mucho con Delio: estuvimos juntos una semana en Trafoi, en el alto Adigio, en una casita de campesinos alemanes. Delio cumplía precisamente entonces dos años, pero ya estaba muy desarrollado intelectualmente. Cantaba con muchos bríos una canción: "Abajo los frailes, abajo los curas", luego cantaba en italiano: *"Il sole mio sta in fronte a te"* y una cancioncilla francesa, donde se aludía a un molino. Se había apasionado en la búsqueda de las fresas en los bosques y le encantaba ir siempre detrás de los animales. Su amor hacia los animales lo demostraba de dos formas: por la música, en cuanto que se enseñaba a reproducir al piano la gama musical según las voces de los animales, de la voz de barítono del oso al sonido agudo del polluelo, y por el dibujo. Cada día que iba a verle a Roma, había que repetir toda la serie: primero había que colocar el reloj de pared sobre la mesa y hacerle dar todos los movimientos posibles; luego había que escribirle una carta a la abuela materna con la figura de los animales que más le habían llamado la atención durante el día; luego se ponía al piano y se hacía su música animalesca, por fin se jugaba a juegos variados.

C 23, 26 de marzo de 1927.

La ortografía

Queridísimo Carlo, [...] Muchos besos de mi parte a Edmea, con un ligero pellizco en las partes grasas, y darle las gracias por sus expresiones tan amables y tan bien di-

chas. Pero me parece que ella, aunque compone bastante bien y sabe expresar sus sentimientos con frases espontáneas y vivas, comete un número de faltas de ortografía demasiado grande incluso para una escolar que acaba de empezar el tercer año de básica. Debe ser poco atenta y siempre demasiado precipitada: pienso que incluso al hablar debe parecer a veces un molinillo y se comerá la mitad de las palabras, tragándose la "r" con un gusto especial. Hay que tener cuidado en que cumpla sus deberes con diligencia y con mucha disciplina. En las escuelas sardas de aldea ocurre que una niña, o un niño, que está habituado a hablar el italiano en casa (aunque poco y mal), por este mero hecho se encuentra siendo superior a sus condiscípulos que tan sólo conocen el sardo y por consiguiente aprenden a leer y a escribir, a hablar y a componer en una lengua completamente nueva. Los primeros parecen más inteligentes y avispados, mientras que ocurre a veces que no es así, y por eso en familia y en la escuela se descuida el habituarlos al trabajo metódico y disciplinado, pensando que con su "inteligencia" superarán todas las dificultades, etc. Ahora bien, la ortografía es precisamente el puente de asno de esta inteligencia. Si Mea no estudia bien y no se corrige de esta deficiencia, ¿qué podrá pensarse? Se pensará que se trata de una de tantas niñas que llevan lazos en los cabellos, los vestiditos bien estirados, etc., y que además llevan la ropa interior sucia. Decídselo con cierto tacto, para no causarle demasiado disgusto. Su figurita no me gusta en absoluto: no hay ni pizca de espontaneidad ni de gusto. Y sin embargo sería tan estupendo que aprendiera algo de dibujo.

C 113, 31 de diciembre de 1928.

Querida Giulia, [...] He leído con sumo interés la carta en la que me has dado a conocer tus impresiones sobre el grado de desarrollo de Delio. Naturalmente, las observaciones que voy a hacer han de juzgarse teniendo presente algunos criterios limitativos:

1. Que yo ignoro casi todo lo que hace referencia al desarrollo de los niños precisamente en el período en que tal desarrollo ofrece el cuadro más característico de su formación intelectual y moral, después de los dos años, cuando se adueñan del lenguaje con una cierta precisión, empiezan a formarse nexos lógicos además de imágenes y representaciones.

2. Que el mejor juicio acerca de la orientación educativa del niño lo emite y sólo puede emitirlo quien los conoce de cerca, y puede seguirlos en todo el proceso de desarrollo, siempre que no se deje obcecar de los sentimientos y no pierda con ello todo criterio, abandonándose a la pura contemplación estética del niño, que implícitamente queda degradado a la función de una obra de arte.

Por tanto, teniendo en cuenta estos dos criterios, que después no son más que uno en dos coordenadas, me parece que el estado de desarrollo intelectual de Delio, como resulta de lo que me escribes, es muy retrasado para su edad, demasiado infantil. Cuando tenía dos años, en Roma, tocaba el piano, es decir, había comprendido la diversa gradación local de las tonalidades sobre el teclado, de la voz de los animales: el polluelo a la derecha, y el oso a la izquierda, con los intermedios de los diversos animales restantes. Para la edad de dos años todavía no cumplidos, este proceder era compatible y normal; pero a cinco años y

unos meses, el mismo procedimiento aplicado a la orientación, aunque sea de un espacio enormemente mayor (no tanto como puede parecer, porque las cuatro paredes del cuarto limitan y concretan este espacio), es muy retrasado e infantil. Recuerdo con mucha precisión que con menos de cinco años, y sin haber salido nunca de un pueblo, es decir, teniendo de las extensiones un concepto muy restringido, sabía localizar con el puntero el país donde vivía, tenía la impresión de lo que sería una isla y hallaba las ciudades principales de Italia en un gran mapa mural; es decir, tenía un concepto de la perspectiva, de un espacio complejo y no tan sólo de líneas abstractas de dirección, de un sistema de medidas empalmadas, y de la orientación según la posición de los puntos de estos empalmes, alto-bajo, derecha-izquierda, como valores espaciales absolutos, independientemente de la posición excepcional de mis brazos. En general he observado que los "grandes" olvidan fácilmente sus impresiones infantiles, que a una cierta edad se desvanecen en un entramado de sentimientos o de lamentaciones o de comicidad u otras formas deformantes. Así se olvida que el niño se desarrolla intelectualmente de un modo rapidísimo, absorbiendo desde los primeros días de su nacimiento una extraordinaria cantidad de imágenes que todavía se recuerdan al pasar los primeros años y que guían al niño en aquel primer período de juicios más reflexivos, posibles después del aprendizaje del lenguaje. Naturalmente, yo no puedo dar más que juicios e impresiones generales, por la ausencia de datos específicos y numerosos; lo ignoro casi todo, por no decir todo, porque las impresiones que me has comunicado no están ligadas entre sí, no muestran un desarrollo. Mas del conjunto de estos datos he tenido la impresión de que tu concepción y la de otros de tu familia es demasiado metafísica, es decir, que presupone que en el niño está en potencia todo el hombre que hay que ayudarle a desarrollar lo

que ya contiene latente, sin coerciones, dejando obrar a las fuerzas espontáneas de la naturaleza o lo que sea. Yo pienso, en cambio, que el hombre es toda una formación histórica, obtenida con la coerción (entendida no sólo en el sentido brutal y de violencia externa) y sólo pienso esto: que de otro modo se caería en una forma de trascendencia o de inmanencia. Lo que se cree fuerza latente no es, por lo general, más que el conjunto informe e indistinto de las imágenes y de las sensaciones de los primeros días, de los primeros meses, de los primeros años de vida, imágenes y sensaciones que no siempre son las mejores que uno se quiere imaginar. Este modo de concebir la educación como desovillamiento de un hilo preexistente ha tenido su importancia cuando se contraponía a la escuela jesuítica, es decir, cuando negaba una filosofía todavía peor, pero hoy es igualmente superado. Renunciar a formar al niño significa tan sólo permitir que su personalidad se desarrolle recogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de su vida. Es extraño e interesante que el psicoanálisis de Freud esté creando, especialmente en Alemania (por lo que me resulta de las revistas que leo) tendencias parecidas a las existentes en Francia hacia el Setecientos; y vaya formando un nuevo tipo de "buen salvaje" corrompido por la historia. De aquí nace una nueva forma de desorden intelectual muy interesante.

En todas estas cosas me ha hecho pensar tu carta. Puede darse, y hasta es muy probable, que alguna de mis apreciaciones sea exagerada y francamente injusta. Reconstruir de un huesecillo un megaterio o un mastodonte era propio de Cuvier, pero puede ocurrir, en cambio, que con un trozo de cola de ratón se reconstruya una serpiente de mar.

Te abraza afectuosamente.

C 140, 30 de diciembre de 1924.

Queridísima mamá, [...] Mea está muy crecida, pero sigue siendo todavía muy... *tonta*. Nannaro, por lo que le habíais dicho en vuestra carta, había creído que su hija sería algún monstruo de sabiduría y de genialidad. De esto depende el que haya pasado al extremo opuesto y haya olvidado que la niña tiene tan sólo 9 o 10 años. Pero algo de razón tiene, especialmente cuando observa que nosotros a esa edad estábamos más maduros y más desarrollados intelectualmente. Esto me sorprende incluso a mí. Me parece que Mea es demasiado pueril para su edad, incluso para su edad, que no tenga otras ambiciones que la de hacer una bonita figura y que carezca de vida interior, que no tenga necesidades sentimentales que no sean más bien animalescas (vanidad, etc.). Tal vez vosotros la habéis mimado demasiado y no la habéis forzado a disciplinarse. Es cierto que tampoco yo ni Nannaro ni los demás fuimos obligados a disciplinarnos, pero lo hemos hecho por nuestra cuenta. Recuerdo que a la edad de Mea me habría muerto de vergüenza si hubiera cometido tantas faltas de ortografía; recordarás cuánto leía yo hasta muy tarde y cómo me las ingeniaba para procurarme libros. Y también Teresina era así, aunque fuese niña como Mea y, sin duda, incluso más graciosa físicamente. Me gustaría saber qué ha leído Mea hasta ahora: por lo que escribe, me da la impresión de que no debe leer otra cosa que los libros de escuela. En suma, debéis tratar de habituarla a trabajar con disciplina y a restringir en parte su vida "mundana": menos éxitos de vanidad y más seriedad en las cosas. Ruégale a Mea que me escriba y que me cuente su vida, etc. Besos a todos. Te abraza tiernamente.

C 159, 28 de julio de 1930.

Queridísimo Carlo, [...] Por lo que atañe a Mea, me parece que no tiene razón. Puesto que el asunto es de importancia y puede decidir por completo el futuro de la muchacha, quiero hacerte algunas observaciones más. He tenido en cuenta el ambiente en que vive, naturalmente, pero el ambiente no justifica nada: me parece que toda nuestra vida es una lucha para adaptarnos al ambiente pero también y especialmente para dominarlo y no dejarnos aplastar. El ambiente de Mea lo constituís en primer lugar vosotros los de ahí, después sus amigos, la escuela, y después todo el pueblo con sus Cozzoncu, con sus tías Tanas y Zuanna Culemantigu, etc., etc. ¿De qué secciones de este ambiente recibirá Mea los impulsos para sus costumbres, sus modos de pensar, sus juicios morales? Si vosotros renunciáis a intervenir y a guiarla, haciendo uso de la autoridad que viene del afecto y de la convivencia familiar haciendo presión sobre ella, de ese modo afectuoso y cariñoso pero sin embargo rígido, inflexiblemente firme, acontecerá sin duda que la formación espiritual de Mea será el resultado mecánico del influjo casual de todos los estímulos de este ambiente: es decir, en la educación de Mea contribuirá tanto tía Tana como Cozzoncu, tío Salomone y tío Juanni Bobbai, etc. (cito estos nombres como símbolos, porque me imagino que si estos tipos han muerto, habrá otros equivalentes). Un error que se comete con frecuencia al educar a los muchachos me parece que es éste (tú puedes pensar en ti mismo y considerar después si tengo razón): no se distingue que en la vida de los muchachos hay dos fases muy distintas: antes y después de la pubertad. Antes de la pubertad, la personalidad del muchacho no se ha formado todavía y es más fácil orientar su vida y hacerle adquirir determinados hábitos de orden, de disciplina, de trabajo: después de la pubertad, la personalidad se forma de modo impetuoso y toda

intervención ajena se hace odiosa, tiránica, insoportable. Ahora bien, ocurre precisamente que los padres sienten la responsabilidad de sus hijos propiamente en este segundo período, cuando es tarde: entonces naturalmente entra en escena el bastón y la violencia, que a la postre dan bien pocos resultados. ¿Por qué no ocuparse del muchacho en el primer período? Parece poco, pero el hábito de estar sentados a la mesa 5-8 horas diarias es algo importante, que puede hacerse adquirir por las buenas hasta los 14 años, pero que luego ya no es posible. En cuanto a las mujeres me parece que es el mismo caso, y quizá peor, porque la pubertad es una crisis más grave y compleja que en los hombres: con la vida moderna y la relativa libertad de las muchachas, la cuestión se agrava todavía más. Tengo la impresión de que las generaciones ancianas han renunciado a educar a las generaciones jóvenes y que éstas cometen el mismo error; el clamoroso fracaso de las viejas generaciones se reproduce tal cual en la generación que ahora parece dominar. Piensa un poco en lo que te he dicho y juzga si no es necesario educar a los educadores.

C 162, 25 de agosto de 1930.

TRATAR A LOS NIÑOS COMO A SERES RAZONABLES

Queridísima Tania, [...] No sé por qué se le ha ocultado a Delio que estoy en prisión, sin reparar en que habría podido llegar a saberlo indirectamente, es decir, del modo más desagradable para un niño que empieza a dudar de la sinceridad de sus educadores y a pensar por cuenta propia, a hacer vida independiente. Al menos eso me ocurría a mí cuando era niño: lo recuerdo perfectamente. Este elemento de la vida de Delio no me incita a escribirle directamente: pienso que cualquier orientación educativa,

incluso la peor, es siempre mejor que las interferencias entre dos sistemas contrastantes. Conociendo la gran sensibilidad nerviosa de Delio e ignorándolo casi todo de su vida real y de su desarrollo intelectual (no sé siquiera si ha empezado a leer y a escribir) dudo en tomar iniciativas a su respecto, en la incertidumbre precisamente de determinar interferencias de estímulos sentimentales contradictorios que considero serían perjudiciales. ¿Qué te parece? Por eso sería preciso estimular a Giulia a que me escriba con un mayor espíritu de sistema o tal vez a sugerirme lo que tengo que escribir, y habría que convencerla de que no se es ni justo ni útil, si se analiza con cuidado, mantener oculto a los niños que estoy en la cárcel: es posible que la primera noticia determine en ellos reacciones desagradables, pero el modo de informarles debe elegirse con tacto. Pienso que es conveniente tratar a los niños como seres ya razonables y con los que se habla seriamente incluso de las cosas más serias; esto causa en ellos una impresión muy profunda, refuerza el carácter, pero especialmente evita que la formación del niño se deje al azar de las impresiones del ambiente y a la mecanicidad de los encuentros fortuitos. Es propiamente extraño que los grandes olviden haber sido niños y no tengan en cuenta sus propias experiencias; por mi parte, yo recuerdo cómo me ofendía y me inducía a encerrarme en mí mismo y a hacer vida aparte cada descubrimiento de subterfugio utilizado para ocultarme incluso las cosas que podían dolerme; hacia los diez años me había convertido en un verdadero tormento para mi madre, y mi fanatismo por la franqueza y la sinceridad en las relaciones recíprocas me llevó a hacer alguna que otra escena y a provocar escándalos.

C 174, 18 de diciembre de 1930.

Espontaneidad y conformismo

Queridísima Tania, he recibido las dos fotografías y el manuscrito de Delio. No he comprendido propiamente nada y me parece inexplicable que empiece a escribir de derecha a izquierda y de izquierda a derecha; estoy contento de que escriba con las manos, ya es algo. Si se le hubiera ocurrido escribir con los pies habría sido mucho peor, ciertamente. Puesto que los árabes, los turcos que no han aceptado las reformas de Kemal, los persas, y tal vez también otros pueblos, escriben de derecha a izquierda, la cosa no me parece muy seria y peligrosa; cuando Delio aprenda el persa, el turco y el árabe, el haber aprendido a escribir de derecha a izquierda le será de gran utilidad. Una cosa tan sólo me llama la atención: que haya habido tan poca lógica en el sistema. ¿Por qué haberlo forzado de pequeño a que se acostumbre a vestir como los demás? ¿Por qué no haber dejado a su libre personalidad también el modo de vestirse y haberlo forzado a un conformismo mecánico? Habría sido mejor dejar a su alrededor los objetos de uso y esperar luego a que él eligiera espontáneamente: los calzoncillos en la cabeza, los zapatos en las manos, los guantes en los pies, etcétera; o mejor todavía, ponerle cerca vestidos de arrapiezo y de niña y darle libertad de elección. ¿No te parece?

C 187, 20 de marzo de 1931.

Amor a la disciplina y al trabajo

Queridísima Teresina, he recibido tu carta del 28 de abril. Creo que tanto tú como Grazietta os habéis equivocado por completo respecto del significado de las observaciones que yo hice a propósito de Mea. En primer lugar, yo he cono-

cido a Mea tan sólo en 1924, cuando tenía pocos años y por tanto no estoy en situación de juzgar cualidades ni la firmeza de estas cualidades. En segundo lugar y en general, evito siempre valorar a cualquiera basándome en lo que suele llamarse "inteligencia", "bondad natural", "prontitud de ingenio", etc., porque sé que tales apreciaciones tienen muy poca importancia y son engañosas. Más que todas estas cosas me parece importante la "fuerza de voluntad", el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos, y en este juicio tengo en cuenta, más que al niño, a los que le orientan y que tienen el deber de hacerles adquirir tales hábitos, sin mortificar su espontaneidad. La opinión que me he formado, basándome en las palabras de Nannaro y de Carlo, es precisamente ésta: que todos vosotros os desinteresáis de solicitar a Mea adquiera estas cualidades sólidas y fundamentales para su porvenir, sin pensar que más tarde esta tarea será más difícil y acaso imposible. Me parece que olvidáis que actualmente en nuestro país se han puesto a las actividades femeninas condiciones muy desfavorables ya desde las escuelas primarias, como por ejemplo la exclusión de las jovencitas de muchas bolsas de estudio, etc., por lo que es necesario en la competencia que las mujeres tengan cualidades superiores a las que se piden para los varones y una mayor dosis de tenacidad y perseverancia. Evidentemente, mis observaciones no iban dirigidas a Mea, sino a quien la educa y dirige; en este caso más que en ningún otro me parece que es el educador quien debe ser educado.

C 189, 4 de mayo de 1931.

Queridísima Giulia, una de las cosas que más me han interesado de tu carta del 8-13 de agosto es la noticia de que Delio y Giuliano se entretienen en cazar ranas. Hace unos días vi citado en un artículo de revista un juicio de lady

Astor sobre el modo como se trata en Rusia a los niños (lady Astor acompañó a G. B. Shaw y a lord Lothian en su reciente excursión): por lo que resulta del artículo, la única crítica que suscita a lady Astor el trato dispensado a los niños es ésta: que los rusos: están tan obsesionados por la limpieza en los niños que no les dan tiempo ni siquiera para ensuciarse. Como ves, esta ilustre señora es puntillosa y epigramática, pero más puntilloso es sin duda el escritor del artículo, que alza desesperadamente sus brazos al cielo y exclama: "¿Qué será de estos niños cuando hayan crecido suficientemente, pues será imposible obligarles a que se bañen?" Parece que piensa que una vez que se haga imposible la coerción, los muchachos no harán otra cosa que lanzarse sistemáticamente al fango como reacción individual-liberal al autoritarismo del que actualmente son víctimas. De todos modos me gusta que Delio y Giuliano tengan alguna oportunidad de ensuciarse atrapando ranas.

C 209, 31 de agosto de 1931.

Los métodos activos

Queridísima Tania, [...] Me darías una gran alegría si me escribieras sobre los nuevos métodos de educación a los que aludes en la postal, porque siempre creo que ha habido niños que juegan con pajaritos vivos, con bolas, o que se lleven a la cama a sus objetos preferidos. Todo está en ver si se ha cambiado la relación entre los niños y las cosas, es decir, si se llega a suscitar en los niños un nuevo modo de concebir la naturaleza y la vida. Me parece muy interesante que también en la escuela inferior se haya introducido la institución de las brigadas de asalto. Sin embargo, también en este campo habría que disponer de muchos detalles, sobre el método y especialmente sobre la disponibilidad de

material didáctico: un peligro que, en mi opinión, aflora inmediatamente es el de crear de manera precoz una orientación profesional artificial. Y además: incluso los métodos más fascinantes devienen inertes si falta el personal capaz de vivificarlos en todo momento de la vida escolar y extraescolar, y tú sabes que precisamente los mejores tipos de escuela han fracasado por las deficiencias de los enseñantes.

C 228, 7 de diciembre de 1931.

Desarrollo armónico de todas las facultades

Queridísima Iulca, he recibido tu tarjeta del 21 de noviembre. Tania también me ha hablado de la carta que le has escrito a ella y así tu tarjeta ha cobrado más vida, ha perdido parte de su carácter abstracto y vago. En una carta anterior me informabas de que querías empezar a estudiar y que le habías pedido su parecer a la doctora, que no había sido favorable. Permíteme que, con una cierta pedantería, te haga una propuesta práctica, ten presente, por así decir, algunas "reivindicaciones" mías (creo que en el caso de un encarcelado podrá hablarse de "reivindicaciones" en confrontación con las personas que están libres, porque la situación del encarcelado históricamente se enlaza a la esclavitud del período clásico; en Italia *"galera"* y *"ergastolo"* con que se designa la cárcel indican esta filiación de modo evidente). El que pretendas estudiar, me da a entender muchas cosas: que quieres profundizar en algún tema especializado o que quieres adquirir el "hábito científico", es decir, estudiar para conseguir el dominio de la metodología general y de la ciencia epistemológica (mira qué palabras tan cursis). ¿Por qué no estudiar entonces propiamente algo que sea también de mi interés y convertirte por tanto

en correspondiente mía para algunas materias de común interés, por constituir el reflejo de la actual vida intelectual de Delio y Giuliano? Desearía, en suma (–forma general de la primera reivindicación–) ser informado sistemáticamente del marco científico en el que se desenvuelve la escuela o las escuelas que frecuentan Giuliano y Delio, para estar en situación de comprender y apreciar las escasas menciones que tú haces de ello a veces. La cuestión escolar me interesa muchísimo y también te interesa mucho a ti, puesto que me dices en tu carta que el 60% de vuestras conversaciones gira en torno a la escuela de los niños. Exponer de manera ordenada y coherente tus impresiones al respecto es "estudio": te pondrá en condiciones de recuperar, después de la enfermedad, el dominio de tu voluntad científica y de tus facultades de análisis y de crítica. Naturalmente, deberías hacer un verdadero trabajo, y no escribir unas cartas tan sólo: es decir, hacer una encuesta, tomar apuntes, organizar el material reunido y exponer los resultados con orden y coherencia. Yo me sentiré muy feliz con ello, de una felicidad de pedante, es cierto, pero no por ello despreciable. Me interesa mucho, por ejemplo, saber cómo se ha introducido en la escuela primaria el principio de las brigadas de asalto y los "cotos" especializados, y qué finalidad pedagógica se pretende conseguir. Puede nacer la duda de que esto acelere artificialmente la orientación profesional y falsifique las inclinaciones de los muchachos, haciendo perder de vista el objetivo de la escuela única de llevar a los niños a un desarrollo armónico de todas las actividades, hasta que la personalidad formada ponga de relieve las inclinaciones más profundas y permanentes nacidas al nivel de desarrollo más alto de todas las fuerzas vitales, etc., etc. Yo podría, por ejemplo, comunicarle a Delio mis experiencias infantiles sobre los seres vivos: ¿o le parecerán fábulas el haber visto a las liebres danzar (o saltar, pero el pueblo ve en ello la

danza) bajo la luna, o la familia del erizo (erizo, eriza y ericitos) ir a proveerse de miel al claro de la luna otoñal? ¿Qué significa el coto escolar con su terrárium? He leído que el 70% de los niños de las grandes ciudades americanas no saben qué es una vaca y que hay quien va de un lugar a otro con vacas metidas en jaulas como en otro tiempo se llevaba a los osos y a los monos en Italia: ¿tendrán en su coto escolar a la vaca las escuelas americanas?

Querida Iulca, te abraza muy fuertemente con los niños.

C 232, 14 de diciembre de 1931.

Un hombre completo

Queridísima Giulia, [...] También lo que me escribes de Delio y Giuliano y de sus inclinaciones, me ha hecho recordar que hace unos años yo creí que Delio tuviese mucha inclinación por la ingeniería constructiva, mientras que hoy parece ser ésta la inclinación de Giuliano y Delio se inclina más, en cambio, por la literatura y la construcción... poética. Te digo sinceramente que no creo en estas inclinaciones genéricas tan precoces y que confío poco en tu capacidad de observar sus tendencias hacia una orientación profesional. Creo que en cada uno de ellos subsisten todas las tendencias, como en todos los niños, tanto hacia la práctica como hacia la teoría o la fantasía, y que más bien parece justo guiarlos en este sentido, para una conformación armoniosa de todas las facultades intelectuales y prácticas, que tendrán ocasión de especializarse a su tiempo, sobre la base de una personalidad vigorosamente formada en sentido totalitario e integral. El hombre moderno debería ser una síntesis de los que vienen... hipostatizados como rasgos nacionales: el ingeniero americano, el filósofo alemán, el político francés, volviendo a

crear, por así decir, el hombre italiano del Renacimiento, el tipo moderno de Leonardo da Vinci convertido en hombre-masa u hombre colectivo, si bien manteniendo su fuerte personalidad y originalidad individual. Una cosa de nada, como ves. Tú querías llamar Leo a Delio; ¿cómo no se nos ocurriría llamarle Leonardo? ¿Crees que el sistema educativo Daltos podrá producir muchos Leonardos, aunque sea como síntesis colectiva? Te abraza.

C 283, 1 de agosto de 1932.

Desconfiar de las inclinaciones precoces

Queridísima Giulia, [...] Estoy sinceramente contento de que Delio haya ido al campamento con sus condiscípulos; creo que adquirirá una independencia intelectual y se liberará de muchas tendencias morbosas, femeniles en sentido peyorativo. Así me ha interesado lo que me has escrito a propósito de Giuliano y de su modo de reproducir sus impresiones al observar las flores del campo. ¿No te parece demasiado precipitado deducir de estos pequeños hechos conclusiones tan perentorias sobre sus inclinaciones? ¿Puede hablarse ya de orientaciones mentales en un muchacho que se halla todavía en los primeros pasos de su desarrollo? Me parece que hay mucho mecanicismo escolar en este modo de considerar y mucha, ¿cómo diría?, falsa ciencia y pedantería. Pero es muy interesante que la maestra tome estos datos y los coordine; todo está en que los datos no sean demasiado escasos y desordenados ni lleven a incidir artificialmente sobre motivos infundados y desordenados. Queridísima, te abraza tiernamente.

C 362, 1 de agosto de 1933.

Desarrollar una cultura sólida y realista

Querida Giulia, [...] Así que no es exacto que yo haya dicho que Delio no es concreto, por la sencilla razón de que no sé siquiera qué es Delio. Más bien estoy persuadido de que él, como todos los muchachos de su edad, es muy "concreto" en la vida real, como tú dices. Esto no significa que las lecturas y la orientación escolar que haya recibido de algún enseñante no lo induzcan, en ciertos casos, a fantasear de un modo que a mí me parece disparatado sobre hipótesis seudocientíficas; parece erróneo y recusable, porque yo creo que hay que llevar siempre a los escolares sobre una vía que permita el desarrolo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías desusadas y estúpidas y permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento. Naturalmente puedo haberme equivocado por falta de información; pero, vuelvo a repetirlo, la falta de información sobre Delio es una de las condiciones de él mismo, tratándolo como a una personalidad formada y en esto no creo haberme equivocado: creo que un muchacho está más contento de que lo traten como a una personalidad completa, que como a un eterno juguete por parte de los adultos, y que esto le servirá más que cualquier otro punto de vista.

C 402, 1935.

Parte IV

Industrialismo y formación del hombre

I. AMERICANISMO Y FORDISMO

Aunque menos directamente pedagógicas (o menos relacionadas con la escuela), estas notas sobre el americanismo son, junto con aquellas otras sobre los intelectuales, sobre la organización de la escuela y sobre el principio educativo, las más elaboradas por Gramsci en su investigación política-pedagógica acerca del tema de la formación del hombre nuevo.

El interés por aquella concretísima forma de industrialismo –el americanismo– que en los años de 1920 y 1930 ya se presentaba como la más dinámica en el mundo capitalista y como el modelo, al menos en el plano técnico, de la industrialización socialista en la URSS, es muy profundo en Gramsci, que considera la conquista de las fuerzas materiales como el modo más importante de conquistar la personalidad. El americanismo le parece como un intento progresivo que, realizado por una fuerza social "distinta" del proletariado industrial, implica contradicciones graves; no obstante, Gramsci, convencido de que la "exigencia técnica" elaborada por una determinada clase representa de todos modos una conquista que puede hacerla propia otra clase antagónica a la anterior, concentra su atención a la vez sobre los aspectos progresivos y sobre las contradicciones del americanismo, que así es también y sobre todo un modo de hablar de la industrialización socialista y de la formación del hombre socialista, superando la censura de la cárcel.

El problema "pedagógico" inherente al tema del americanismo es precisamente el de la selección o educación del hombre adaptado a los nuevos tipos de civilización, es decir, a las nuevas formas de producción y de trabajo. Y esto implica la comprensión crítica de los aspectos no sólo técnicos sino también morales que esta elaboración comporta, esto es, una interpretación crítico-histórica de fenómenos tales como el puritanismo, el prohibicionismo, y toda la cuestión femenil y sexual. Es todo un nudo de problemas "técnico-morales", en los que Gramsci se siente involucrado y alejado a la vez, consciente de que el americanismo no representa una nueva forma de civilización, sino tan sólo una transformación de las bases materiales que llevarán inevitablemente a una convulsión revolucionaria de la sociedad burguesa existente, es decir, a la sociedad socialista. En este sentido puede reivindicar repetidamente "el americanismo no de marca americana" de sus experiencias juveniles y en particular las iniciativas culturales del *Ordine Nuovo.*

Un indicador evidente de lo que le ha costado a Gramsci la reflexión para superar racionalmente tanto la adhesión acrítica y superficial cuanto la recusación precipitada del americanismo, lo constituye el hecho singular, y destinado a ahuyentar al lector de las ediciones ya impresas, de que su respuesta afirmativa a la pregunta de si el método Ford es racional y debe generalizarse con la presión de la sociedad y del Estado, fue agregada cuatro años después, al recopilar y corregir él el borrador de sus notas.

El americanismo como acción real

Hay que destacar que no se ha tratado de aplicarle al americanismo la formulita de Gentile sobre la "filosofía que no se enuncia en fórmulas, sino que se afirma en la

acción"; esto es significativo e instructivo, porque si la fórmula tiene un valor, es propiamente el americanismo quien puede reivindicarlo. En cambio, cuando se habla del americanismo, se encuentra que es "mecanicista", tosco, brutal, es decir "pura acción", y a él se contrapone la tradición, etc. Pero esta tradición, ¿por qué no es asumida también como filosofía, como la filosofía enunciada en fórmulas de aquellos movimientos para los cuales, en cambio, la "filosofía es afirmada en la acción"? Esta contradicción puede explicar muchas cosas: la diferencia, por ejemplo, entre acción real, que modifica esencialmente tanto al nombre como a la realidad externa (es decir, la cultura real) y es el americanismo, y el gladiatorismo gallofo que se autoproclama acción y modifica sólo el vocabulario y no las cosas, el gesto externo y no el hombre interior. La primera está creando un porvenir que es intrínseco a su actividad objetiva y del que es preferible no hablar. El segundo crea tan sólo fantoches perfeccionados, groseramente recortados sobre un figurín retóricamente prefijado, y que caerán en la nada en cuanto se corten los hilos externos que les dan la apariencia del movimiento y de la vida.

M, pp. 334-335.

La economía programada y el nuevo tipo de trabajador

Serie de problemas que han de examinarse bajo esta rúbrica general y algo convencional de "Americanismo y Fordismo", después de haber tenido en cuenta el hecho fundamental de que las resoluciones de los mismos son necesariamente planteadas e intentadas en las condiciones contradictorias de la sociedad moderna, lo que determina complicaciones, posiciones absurdas, crisis económicas y morales y tendencia con frecuencia catastrófica, etcétera.

Puede decirse en general que el americanismo y el fordismo resultan de la necesidad inmanente de llegar a la organización de una economía pragmática y que los distintos problemas examinados deberían ser los eslabones de la cadena que señalan el paso precisamente del viejo individualismo económico a la economía pragmática: estos problemas nacen de las diferentes formas de resistencia que el proceso encuentra a su desarrollo, resistencias que vienen de las dificultades ínsitas en la *societas rerum* y en la *societas hominum*. El que una tentativa progresiva haya sido iniciada por una y otra fuerza social no deja de tener consecuencias fundamentales: las fuerzas subalternas, que deberían ser "manipuladas" y racionalizadas según los nuevos fines, resisten necesariamente. Pero también resisten algunos sectores de las fuerzas dominantes, o al menos aliadas de las fuerzas dominantes. El prohibicionismo, que en los Estados Unidos era una condición necesaria para desarrollar el nuevo tipo de trabajador conforme a una industria fordizada, ha caído por la oposición de fuerzas marginales, todavía retrasadas, no ciertamente por la oposición de los industriales y de los obreros, etcétera.

Registro de algunos problemas más importantes o interesantes esencialmente, aunque a primera vista no parezcan de primer plano:

1. Sustitución de la actual casta plutocrática por un nuevo mecanismo de acumulación y distribución del capital financiero fundado inmediatamente sobre la producción industrial.

2. Cuestión sexual.

3. Cuestión de si el americanismo puede constituir una "época" histórica, es decir, si puede determinar un desarrollo gradual del tipo, en otro lugar examinado, de las "revolu-

ciones pasivas" propias del pasado siglo, o si en cambio representa tan sólo la acumulación molecular de elementos destinados a producir una "explosión", es decir, una revuelta de tipo francés.

4. Cuestión de la "racionalización" de la composición demográfica europea.

5. Cuestión de si el desenvolvimiento debe tener su punto de partida en la intimidad del mundo industrial y productivo o puede venir del exterior, por la construcción cautelosa y maciza de una armadura jurídica formal que juzgue desde el exterior los desenvolvimientos necesarios del aparato productivo.

6. Cuestión de los denominados "altos salarios" pagados por la industria fordizada y racionalizada.

7. El fordismo como punto extremo del proceso de intentos sucesivos por parte de la industria de superar la ley tendencial de la caída del tipo de beneficio.

8. El psicoanálisis (su enorme difusión en la postguerra) como expresión de la aumentada coerción moral ejercida por el aparato estatal y social sobre cada individuo y de las crisis morbosas que tal concepción determina.

9. El *Rotary Club* y la masonería.

Racionalización de la composición demográfica europea

En Europa, los diferentes intentos de introducir algunos aspectos del americanismo y del fordismo han sido

realizados por la vieja casta plutocrática, que pretendía conciliar lo que, hasta prueba contraria, parecía inconciliable: la vieja y anacrónica estructura social demográfica europea con una forma modernísima de producción y de forma de trabajar tal como la ofrece el tipo americano más perfeccionado, la industria de Henri Ford. Por eso la introducción del fordismo encuentra tantas resistencias "intelectuales" y "morales" y adviene en formas particularmente brutales e insidiosas, a través de la coerción más extremada. Por expresarlo en palabras pobres, Europa quisiera tener la bota llena de vino y la mujer borracha, todos los beneficios que el fordismo produce en el poder de competencia, incluso manteniendo su ejército de parásitos que devoran masas ingentes de plusvalía, agravando los costos iniciales y deprimiendo el poder de competencia sobre el mercado internacional. La reacción europea al americanismo ha de examinarse por tanto con atención; de su análisis resultará más de un elemento necesario para comprender la actual situación de una serie de Estados del viejo continente y los acontecimientos políticos de la postguerra.

El americanismo, en su forma más acabada, suscita una cuestión preliminar, de la que no se han ocupado los americanos que han tratado estos problemas, porque tal condición existe "naturalmente" en América: puede denominarse "una composición demográfica racional" y consiste en que no existen clases numerosas sin una función esencial en el mundo productivo; es decir, clases absolutamente parasitarias. La "tradición", la "civilización" europea está caracterizada, en cambio, propiamente por la existencia de clases, por el estilo, creadas por la "riqueza" y la "complejidad" de la historia pasada, que ha dejado un montón de sedimentaciones pasivas a través de los fenómenos de saturación y fosilización del personal estatal y de los intelectuales, del clero y de la propiedad de la tierra, del comercio de rapiña y del ejército primeramente profesional,

luego de leva, pero profesional para la oficialidad. Puede más bien decirse que cuanto más vetusta es la historia de un país, tanto más numerosas y gravosas son estas sedimentaciones de masas holgazanas e inútiles que viven del "patrimonio" de los "abuelos", de estos pensionados de la historia económica. Una estadística de estos elementos económicamente pasivos (en sentido social) es muy difícil de realizar, porque es imposible encontrar la "voz" que pueda definirlos en vistas a una investigación directa; indicaciones iluminantes pueden recavarse indirectamente, por ejemplo, de la existencia de determinadas formas de vida nacional. El número relevante de grandes y medios (y también pequeños) aglomerados de tipo urbano sin industria (sin fábricas) es uno de estos indicios y de los más significativos.

M, pp. 311-313.

El hecho que no ha sido todavía estudiado convenientemente es el siguiente: que la media y la pequeña propiedad fundista no está en manos de campesinos cultivadores, sino de burgueses de la ciudaducha o del pueblo, y que esta tierra es entregada en medianerías primitivas (es decir, en arriendo con retribución por naturaleza y servicios) o en arriendo enfiteútico; existe así un volumen enorme (en relación con la renta bruta) de pequeña y media burguesía de "pensionados" y "rendistas", que creado, en cierta literatura económica digna de *Candide*, la figura monstruosa del llamado "producto de ahorro", es decir, de un estrato de población pasiva económicamente que no sólo su sustento en el trabajo primitivo de un número determinado de campesinos, sino que consigue todavía ahorrar; modo de acumulación de capital de lo más monstruoso y malsano, por estar basado en la inicua explotación usurera de los campesinos mantenidos al borde de la desnutrición y por costar tanto;

(puesto que al poco capital acumulado corresponde un gasto inaudito, como el que se necesita para sostener muchas veces un nivel de vida elevado de tanta masa de parásitos absolutos. (El fenómeno histórico por el que se ha formado en la península italiana, en avalanchas, después de la caída de las Comunas medievales y la decadencia del espíritu de iniciativa capitalística de la burguesía urbana, una tal situación anormal, determinadora de estancamiento histórico, lo denomina el historiador Niccolò Rodolico "retorno a la tierra", y ha sido adoptado además como índice del benéfico progreso nacional, a tal punto pueden las frases hechas embotar el sentido crítico.)

Otra fuente de parasitismo absoluto la ha constituido siempre la administración del Estado. Renato Spaventa ha calculado que en Italia un décimo de la población (4 millones de habitantes) vive sobre el balance estatal. Acontece también hoy que personas relativamente jóvenes (de poco más de 40 años), con una salud excelente, en pleno vigor de las fuerzas físicas e intelectuales, después de veinticinco años de servicio estatal, se retiran de toda actividad productiva para vivaquear con las pensiones más o menos grandes, mientras que un obrero puede gozar de una pensión tan sólo después de los 65 años y para el campesino no existe límite de edad al trabajo (por eso un italiano medio se sorprende si oye decir que un multimillonario americano sigue manteniéndose activo hasta el último día de su vida consciente). Si en una familia un cura asciende a canónigo, inmediatamente el "trabajo manual" se convierte en "un oprobio" para toda la parentela; puede dedicarse al comercio, todo lo más.

La composición de la población italiana se había vuelto ya "malsana" por la emigración a largo plazo y por la escasa ocupación de las mujeres en los trabajos productivos de nuevos bienes; la proporción entre población "potencialmente" activa y la pasiva era una de las más desfa-

vorables de Europa. Es todavía más desfavorable si considera:

1. Las enfermedades endémicas (malaria, etc.) que disminuyen la media individual del potencial de fuerza de trabajo.

2. El estado crónico de desnutrición de muchos estratos inferiores del campesinado [...].

3. De la desocupación endémica existente en algunas regiones agrícolas, y que no puede resultar de las encuestas oficiales.

4. La masa de población absolutamente parasitaria, que es muy notable y que exige para sus servicios el trabajo de otra ingente masa parasitaria, indirectamente; y la "semiparasitaria" que es tal porque multiplica de forma anormal y malsana actividades económicas subordinadas, como el comercio y el intermediario en general.

Esta situación no es privativa de Italia; en mayor o menor medida existe en todos los países de la vieja Europa y en peor forma todavía en la India y en China, lo que explica el estancamiento de la historia en estos países y su impotencia político-militar. (En el examen de este problema no se considera como cuestión inmediata la forma de organización económico-social, sino la racionalidad de las proporciones entre los diversos sectores de la población en el sistema social existente: todo sistema tiene su propia ley de las proporciones definidas en la composición demográfica, su equilibrio "óptimo" y desequilibrios que, de no ser resueltos con una legislación oportuna, pueden ser por sí catastróficos, porque desecan las fuentes de la vida económica nacional, independientemente de cualquier otro

elemento de disolución.) América no posee grandes "tradiciones históricas y culturales", pero tampoco se ve gravada por esta capa de plomo; ésta es una de las razones principales (más importante sin duda que la denominada riqueza natural) de su formidable acumulación de capitales, a pesar de su tenor de vida superior al europeo en las clases populares. La ausencia de estas sedimentaciones viciosamente parasitarias, lastradas por las fases históricas pasadas, ha permitido una base sana a la industria y especialmente al comercio, y permite realizar cada vez más la reducción de la función económica representada por los transportes y el comercio a una real actividad subalterna de la producción, o más bien el intento de absorber todas estas actividades en la misma actividad productiva. Recuérdense los experimentos realizados por Ford y los ahorros hechos por su hacienda con la gestión directa del transporte y del comercio de la mercancía-producto, ahorros que han influido en los costos de producción, es decir, han permitido mejores salarios y menores precios de venta. Como existían tales condiciones preliminares, ya racionalizadas por el desenvolvimiento histórico, ha sido relativamente fácil racionalizar la producción y el trabajo, combinando hábilmente la fuerza (destrucción del sindicalismo obrero de base territorial) con la persuasión (altos salarios, beneficios sociales diversos, propaganda ideológica y política habilísima) y consiguiendo hacer girar toda la vida del país en torno a la producción. La hegemonía nace de la fábrica y para ejercerse no precisa más que una cantidad mínima de intermediarios profesionales de la política y de la ideología.

FORDISMO EN AMÉRICA Y EN ITALIA

Rotary Club y masonería: el Rotary es una masonería sin pequeños burgueses y sin la mentalidad pequeño-bur-

guesa. América tiene el *Rotary* y el YMCA, Europa tiene la masonería y los jesuitas. Intentos de introducir el YMCA en Italia; ayuda ofrecida por la industria italiana a tales intentos (financiamiento de Agnelli y reacción violenta de los católicos). Tentativas de Agnelli de absorber el grupo del "Ordine Nuovo", que sostenía una forma propia de "americanismo", adecuada a las masas obreras.

En América la racionalización ha determinado la necesidad de elaborar un nuevo tipo humano, conforme al nuevo tipo de trabajo y de proceso productivo: esta elaboración se encuentra por el momento en la fase inicial y por tanto (aparentemente) idílica. Es todavía la fase de la adaptación sicofísica a la nueva estructura industrial, solicitada a través de los salarios altos; no se ha verificado todavía (antes de la crisis de 1929), de no ser quizás esporádicamente, ninguna afloración "superestructural"; es decir, todavía no ha sido planteada la cuestión fundamental de la hegemonía. La lucha se produce con armas tomadas del viejo arsenal europeo y todavía abastardeadas, por consiguiente son todavía "anacrónicas" en confrontación con el desarrollo de las "cosas". La lucha que se desarrolla en América (descrita por Philip) está todavía motivada por la propiedad del oficio contra la "libertad industrial"; es decir, similar a la que se desarrolló en Europa en el siglo XVIII, aunque en otras condiciones; el sindicato obrero americano es más la expresión corporativa de la propiedad de los oficios cualificados que otra cosa, y por ello el destroncamiento del mismo que demandan los industriales tiene un aspecto "progresivo". La ausencia de la fase histórica europea, que incluso en el campo económico está marcada por la Revolución francesa, ha dejado a las masas populares americanas en el estado tosco; añádase a ello la ausencia de homogeneidad nacional, la mezcolanza de culturas-razas, la cuestión de la convivencia con los negros.

En Italia se ha tenido un inicio de charanga fordística (exaltación de la gran ciudad, planes reguladores para la gran Milán, etcétera, la afirmación de que el capitalismo se encuentra todavía en sus comienzos y que hay que prepararle unos cuadros de desarrollo grandiosos, etc.; véanse al respecto ciertos artículos de Schiavi en la "Riforma Sociale"), luego se ha asistido a la conversión al ruralismo y a la iluminística depresión de la ciudad, la exaltación del artesanado y del patriarcalismo idílico, alusiones a la "propiedad del oficio" y a una lucha contra la libertad industrial. No obstante, aunque el desarrollo es lento y está erizado de comprensibles cautelas, no puede decirse que la parte conservadora, la parte que representa la vieja cultura europea con todas sus lacras parasitarias, se encuentre sin antagonistas (desde este punto de vista es interesante la tendencia representada por los "Nuevos Estudios", por la "Crítica Fascista" y por el centro intelectual de estudios corporativos organizado bajo los auspicios de la Universidad de Pisa. El libro de de Man [*Au delà du marxisme*] es también, a su modo, una expresión de estos problemas que revuelven la vieja osamenta europea, una expresión sin grandeza y sin adhesión a ninguna de las fuerzas históricas mayores que se disputan el mundo).

M, pp. 314-318.

Discutiendo sobre la tesis expresada por Massimo Fovel en *Economía y corporativismo*, donde el corporativismo es presentado como la premisa para la introducción en Italia de los sistemas americanos más avanzados en el modo de producir y de trabajar, y después de haberse preguntado si él "extrae de su cerebro" y tiene detrás de sí determinadas fuerzas económicas y sociales, Gramsci, que le reprocha a Fovel el no ver que la orientación corporativa en Italia no ha sido una nueva política económica, sino la

respuesta a exigencias de *policía* económica, agravadas por la crisis de 1929, reivindica una vez más el "americanismo" del "Ordine Nuovo".

En realidad, las maestranzas italianas, ni como individuos, ni como sindicatos, ni activamente, ni pasivamente, jamás se han opuesto a las innovaciones encaminadas a una disminución de los costos, a la racionalización del trabajo, a la introducción de automatismos más perfectos y de unas organizaciones técnicas más perfectas dentro del complejo industrial. Todo lo contrario. Esto ha ocurrido en América y ha determinado la semiliquidación de los sindicatos libres y la sustitución de los mismos por un sistema de organizaciones aisladas (entre sí) de obreros de empresa. En Italia, en cambio, incluso cada mínimo y tímido intento de hacer de la fábrica un centro de organización sindical (recuérdese la cuestión de los fiduciarios de administración) ha sido duramente combatido y resueltamente destroncado. Un análisis cuidadoso de la historia italiana anterior a 1922 e incluso antes de 1926, que no se deje alucinar por el carnaval externo, sino que sepa captar los motivos profundos del movimiento obrero, debe llegar a la conclusión objetiva de que los obreros han sido propiamente los portavoces de las nuevas y más modernas exigencias industriales y a su modo las afirmaron valerosamente; puede decirse igualmente que algunos industriales comprendieron este movimiento y trataron de acapararselo (así debe explicarse el intento realizado por Agnelli de absorber a "Ordine Nuovo" y a su escuela en el complejo Fiat, y de instituir así una escuela de obreros y de técnicos especializados para una revolución industrial y laboral con sistemas "racionalizados": el YMCA trató de abrir cursos de "americanismo" abstracto, pero a pesar de las enormes sumas gastadas, los cursos fracasaron).

Dejando a un lado estas consideraciones, otra serie de cuestiones queda sobre el tapete: el movimiento corpora-

tivo existe y en ciertos aspectos las realizaciones jurídicas ya efectuadas han creado las condiciones formales con que la revolución técnico-económica pueda verificarse en gran escala, para que los obreros no puedan oponerse al mismo ni puedan luchar para convertirse ellos mismos en sus portavoces. La organización corporativa puede convertirse en la forma de tal revolución, pero se pregunta: ¿Saldrá a relucir alguna de las "astucias de la providencia" por la que los hombres, sin proponérselo y sin quererlo, obedezcan a los imperativos de la historia? Por ahora, el comportamiento despierta ciertos recelos. El elemento negativo de la "policía económica" ha predominado hasta ahora sobre el elemento positivo de la exigencia de una nueva política económica que renueve, modernizándola, la estructura económico-social de la nación aun en los cuadros del viejo industrialismo.

La forma jurídica posible es una de las condiciones, no la única ni tampoco la más importante: es tan sólo la más importante de las condiciones inmediatas. La americanización requiere un determinado ambiente, una cierta estructura social (o la decidida voluntad de crearla) y un cierto tipo de Estado. El Estado es el Estado liberal, no en el sentido del liberalismo aduanero o de la efectiva libertad política, sino en el sentido más fundamental de la libre iniciativa y del individualismo económico que llega con medios propios, como "sociedad civil", por el mismo desarrollo histórico, al régimen de la concentración industrial y del monopolio. La desaparición del tipo semifeudal del rentista constituye en Italia una de las mayores condiciones del desarrollo industrial (es, en parte, la misma revolución), no una consecuencia. La política económico-financiera del Estado es el instrumento de tal desaparición: amortización de la deuda pública, carácter nominal de los títulos, mayor peso de la tasación directa sobre la indirecta en la formación de las entradas de balance. No parece

que sea ésta, o vaya a serlo, la dirección de la política financiera. Más bien, el Estado crea nuevos rentistas, es decir, promueve las viejas formas de acumulación parasitaria del ahorro y tiende a crear cuadros sociales cerrados.

En realidad, la orientación corporativa ha funcionado hasta ahora para sostener posiciones de clases medias que estaban en peligro, no para eliminar a éstas, y está convirtiéndose cada vez más, por los intereses creados que surgen sobre la vieja base, en una máquina de conservación de lo existente tal como está y no una muela de propulsión. ¿Por qué? Porque la orientación corporativa está también en dependencia de la desocupación: a los desocupados les defiende un cierto mínimo de vida que, si fuese libre la competencia, también se vendría abajo, provocando graves trastornos sociales, y crea ocupaciones de nuevo tipo (organizativo y no productivo) a los desocupados de las clases medias. Queda todavía una escapatoria: la orientación corporativa, nacida en dependencia de una situación tan delicada, de la que hay que mantener el equilibrio esencial a toda costa para evitar una enorme catástrofe, podría proceder por etapas muy lentas, casi insensibles, que modifiquen la estructura social sin sacudidas repentinas: incluso el niño mejor y más sólidamente envuelto en su ropa se desarrolla y crece. He aquí por qué sería interesante saber si Fovel es la voz de sí mismo o el exponente de fuerzas económicas que tratan de hallar su camino a toda costa. En todo caso, el proceso sería tan largo y encontraría tantas dificultades que entretanto pueden constituirse nuevos intereses y plantarle una nueva y tenaz oposición a su desarrollo hasta truncarlo.

M, pp. 321-323.

La historia del industrialismo ha sido siempre (y está tomando hoy una forma más acentuada y rigurosa) una lucha continua contra el elemento "animalidad" del hombre, un proceso ininterrumpido, con frecuencia doloroso y sangriento, de subyugación de los instintos (naturales, es decir, animalescos y primitivos) a unas normas y hábitos cada vez más nuevos, más complejos y rígidos de orden, de exactitud y de precisión que posibiliten las formas cada vez más complicadas de vida colectiva, que son la consecuencia necesaria del desarrollo del industrialismo. Esta lucha es impuesta desde el exterior y los resultados obtenidos hasta ahora, aunque de gran valor práctico inmediato, son puramente mecánicos en su mayoría, no se han convertido en una "segunda naturaleza". Pero cada nueva forma de vida, en el período en que se impone la lucha contra lo viejo, ¿no ha sido siempre durante un cierto tiempo el resultado de una compresión mecánica? También los instintos que hay que superar todavía por parecernos demasiado "anima-lescos", en realidad han constituido un progreso notable sobre los anteriores, todavía más primitivos: ¿quién podría describir el "costo", en vidas humanas y en dolorosos subyugamientos de los instintos, del paso del nomadismo a la vida sedentaria y agrícola? Ya entonces entran en juego las primeras formas de esclavitud de la gleba y del oficio, etc. Hasta ahora todos los cambios del modo de ser y de vivir se han producido por coerción brutal, es decir, a través del dominio de un grupo social sobre todas las fuerzas productivas de la sociedad: la selección o "educación" del hombre adaptado a los nuevos tipos de civilización, es decir, a las nuevas formas de producción y trabajo, se ha producido con el empleo de brutalidades inauditas, arrojando al infierno de las subclases a los débiles y refractarios, o eliminándo-

los del todo. A cada advenimiento de nuevos tipos de civilización, o en el curso del proceso de desarrollo, ha habido crisis. ¿Pero quién fue involucrado en estas crisis? No las masas trabajadoras, sino las clases medias o una parte de la misma clase dominante, que también habían sentido la presión coercitiva, que necesariamente se ejercía sobre todo el área social. Las crisis del *libertinismo* han sido numerosas: cada época histórica ha tenido una.

Cuando la presión coercitiva es ejercida en todo el complejo social (y esto acontece especialmente después de la caída de la esclavitud y el advenimiento del cristianismo) se desarrollan ideologías puritanas que dan la forma exterior de la persuasión y del consenso al uso intrínseco de la fuerza: pero una vez que se ha logrado el resultado, al menos en cierta medida, la presión se rompe (históricamente esta fractura se verifica de formas muy diversas, como es natural, porque la presión ha asumido siempre formas originales, frecuentemente personales: se ha identificado con un movimiento religioso, ha creado un propio aparato que ha personificado en determinados estratos y castas, ha tomado el nombre de Cromwell o de Luis XIV, etc.), y se produce la crisis de libertinismo (la crisis francesa después de la muerte de Luis XIV, por ejemplo, no puede parangonarse con la crisis americana subsiguiente al advenimiento de Roosevelt, ni el prohibicionismo de las épocas precedentes puede compararse con su secuela de bandolerismos, etc.) que sin embargo no afecta más que superficialmente a las masas trabajadoras o bien indirectamente en cuanto que deprava a sus mujeres: efectivamente, estas masas o han adquirido ya los hábitos y las costumbres necesarias para los nuevos sistemas de vida y de trabajo, o bien continúan sintiendo la presión coercitiva por las necesidades elementales de su existencia (tampoco el antiprohibicionismo fue del agrado de los obreros, y la corrupción que el contrabando y el bandolerismo trajo consigo se difundía por las clases superiores).

En la postguerra se ha verificado una crisis de las costumbres de una extensión y profundidad inauditas, pero se ha suscitado contra una forma de coerción que no había sido impuesta para crear los hábitos conformes a una nueva forma de trabajo, sino por las necesidades, ya concebidas como transitorias, de la vida de guerra y de trinchera. Esta presión ha reprimido especialmente los instintos sexuales, incluso los normales, en grandes masas de jóvenes, y la crisis que se ha desencadenado en el momento de retornar a la vida normal, se ha hecho todavía más violenta por la desaparición de tantos varones y por un desequilibrio permanente en la relación numérica entre los individuos de ambos sexos. Las instituciones ligadas a la vida sexual han recibido una fuerte sacudida y en la cuestión sexual se han desarrollado nuevas formas de utopía iluminística. La crisis se ha hecho (y es todavía) más violenta por el hecho de que ha afectado a todos los estratos: de la población y ha entrado en conflicto con las necesidades de los nuevos métodos de trabajo que se han ido imponiendo entretanto (taylorismo y racionalización en general). Estos nuevos métodos exigen una disciplina rígida de los instintos sexuales (del sistema nervioso), es decir, un reforzamiento de la "familia" en sentido lato (no de tal o cual forma del sistema familiar), de la reglamentación y estabilidad de las relaciones sexuales.

Es preciso insistir sobre el hecho de que en el campo sexual el factor ideológico más depravante y "regresivo" en la concepción iluminística y libertaria propia de las clases no ligadas estrictamente al trabajo productivo, y que se contagia de estas clases a las clases trabajadoras. Este elemento deviene tanto más grave si en un Estado las masas trabajadoras dejan de experimentar la presión coercitiva de una clase superior, si los nuevos hábitos y aptitudes psicofísicas ligadas a los nuevos métodos de producción y de trabajo deben adquirirse por vía de persuasión recí-

proca o de convicción individualmente propuesta y aceptada. Puede venirse creando una situación de doble fondo, un conflicto íntimo entre la ideología "verbal" que reconoce las nuevas necesidades y la práctica real "animalesca" que impide a los cuerpos físicos la efectiva adquisición de los nuevos hábitos. Se forma en este caso lo que puede llamarse una situación de hipocresía social totalitaria. ¿Por qué totalitaria? En las otras situaciones los estratos populares se ven constreñidos a observar la "virtud"; quien la predica, no la observa, aunque le haga homenaje verbal y por tanto la hipocresía es de estratos, no total; esto no puede durar ciertamente y llevará a una crisis de libertinismo; pero una vez que las masas hayan asimilado la "virtud" en hábitos permanentes o casi permanentes, es decir, con oscilaciones cada vez menores. En el caso, en cambio, en que no exista presión coercitiva de una dase superior, la "virtud" se afirma en general pero no se observa ni por convicción ni por coerción, y por tanto no se producirá la adquisición de las aptitudes psicofísicas necesarias para los nuevos métodos de trabajo. La crisis puede hacerse "permanente", es decir, de perspectivas catastróficas, porque sólo la coerción podrá definirla, una coerción de nuevo tipo en cuanto que, al ser ejercida por la *élite* de una clase sobre la propia clase, no puede ser sino una autocoerción, es decir, una autodisciplina (Alfieri que se hace atar a una silla). En todo caso, lo que puede oponerse a esta función de las *élites* es la mentalidad iluminística en la esfera de las relaciones sexuales: luchar contra esta concepción significa además precisamente crear las *élites* necesarias para el cometido histórico, o al menos desarrollarlas para que su función se extienda a todas las esferas de la actividad humana.

M, pp. 326-329.

Una nueva personalidad femenil

La cuestión ético-civil más importante ligada a la cuestión sexual es la de la formación de una nueva personalidad femenil: hasta que la mujer no haya logrado no sólo una independencia real frente al hombre, sino también un nuevo modo de concebirse a sí misma y a su papel en las relaciones sexuales, la cuestión sexual seguirá pródiga en caracteres morbosos y habrá que ser cautos en toda innovación legislativa. Toda crisis de coerción unilateral en el campo sexual entraña un desenfreno "romántico" que puede agravarse por la abolición de la prostitución legal y organizada. Todos estos elementos complican y dificultan toda reglamentación del hecho sexual y todo intento de crear una nueva ética sexual que sea conforme a los nuevos métodos de producción y de trabajo. Por otra parte, es necesario proceder a tal reglamentación y a la creación de una nueva ética. Hay que destacar que los industriales, especialmente Ford se han interesado por las relaciones sexuales de su personal y en general por la sistematización general de sus familias; la apariencia de "puritanismo" que ha asumido este interés (como en el caso del prohibicionismo) no debe inducir a error; la verdad es que no puede desarrollarse el nuevo tipo de hombre que pide la racionalización de la producción de la producción y del trabajo, hasta que el instinto sexual no haya sido también racionalizado.

M, pp. 325-362.

El método Ford es racional

Toda la ideología fordiana de los salarios altos es un fenómeno derivado de una necesidad objetiva de la industria moderna que ha arribado a un determinado gra-

do de desarrollo, y no un fenómeno primario (lo que no descarga empero del estudio de la importancia y de las repercusiones que puede tener la ideología por su cuenta). Entretanto, ¿qué significa "alto salario"? El salario pagado por Ford es alto sólo en confrontación con la media de los salarios americanos, o es alto como precio de la fuerza de trabajo que el personal de Ford consume en la producción y con los métodos de trabajo de Ford? No parece que se haya realizado tal investigación de una forma sistemática, pero ella sola podría dar una respuesta concluyente. La investigación es difícil, pero las mismas causas de tal dificultad constituyen ya una respuesta indirecta. La respuesta es difícil porque el personal obrero de Ford es muy inestable y por tanto no es posible establecer una media de la mortalidad "racional" entre los obreros de Ford en confrontación con la media de las demás industrias. Pero ¿por qué esta inestabilidad? ¿Cómo puede un obrero preferir un salario "más bajo" al que paga Ford? ¿No significa esto que los denominados "altos salarios" son menos convenientes para restablecer la fuerza de trabajo consumida que los salarios más bajos de las demás empresas? La inestabilidad del personal obrero demuestra que las condiciones normales de competencia entre los obreros (diferencia de salario) no cuentan, por lo que se refiere a la industria de Ford, más que dentro de ciertos límites; no cuenta el nivel distinto entre las medias del salario ni tampoco cuenta la presión del ejército de reserva de los desocupados. Esto significa que, en la industria Ford, hay que hallar algún otro elemento nuevo que será el origen real tanto de los "altos salarios" como de los otros elementos mencionados (inestabilidad, etcétera).

Este elemento sólo puede hallarse en lo siguiente: la industria Ford requiere una discriminación, una especialización en sus obreros que las demás industrias todavía no exigen, un tipo de cualificación de nueva creación, una

forma de consumo de fuerza de trabajo y una cantidad de fuerza consumida en el mismo tiempo medio, que son más gravosas y extenuantes que en otra parte, y que el salario no llega a compensar de todos estos esfuerzos, no llega a reconstituir en las condiciones ofrecidas por la sociedad tal como es. Dadas estas razones, se presenta el problema: si el tipo de industria y de organización del trabajo y de la producción propia de Ford es "racional", es decir, si puede y debe generalizarse, o si se trata en cambio de un fenómeno morboso que hay que combatir con la fuerza sindical y con la legislación. Es decir, si es posible, con la presión material y moral de la sociedad y del Estado, conducir a los obreros como masa a sufrir todo el proceso de transformación psicofísica para obtener que el tipo medio del obrero Ford se convierta en el tipo medio del obrero moderno, o si esto es imposible porque conduciría a la degeneración física y al deterioro de la raza, destruyendo toda fuerza de trabajo. Parece poder responderse que el método Ford es "racional", es decir, debe generalizarse, pero que para ello se precisa un proceso largo, en el que se produzca un cambio de las condiciones sociales y un cambio de las costumbres y de los hábitos individuales, lo que no puede lograrse con la sola "coerción", sino solamente con una atemporación de la coacción (autodisciplina) y de la persuasión, incluso bajo la forma de altos salarios, es decir, la posibilidad de alcanzar un mejor tenor de vida, o quizá, más exactamente, la posibilidad de realizar el tenor de vida adecuado a las nuevas formas de producción y de trabajo, que requieren un especial consumo de energías musculares y nerviosas.

M, pp. 338-339.

II. LOS INTELECTUALES EUROPEOS Y EL AMERICANISMO

Un aspecto de la investigación de Gramsci sobre el americanismo aborda críticamente la actitud difundida entre los intelectuales europeos e italianos, en particular, frente al mismo: una actitud en la que se confunden el pánico de los viejos estratos que se ven aplastados por los nuevos desarrollos, y la exaltación superficial de los americanismos de café. Gramsci encuentra en la tradición del trabajo cultural, de la que Italia ha sido la vanguardia con los grandes eruditos de 1660 y 1700, los primeros ejemplos de una racionalización del trabajo, que se expresa en el mundo moderno como industrialismo y exige un nuevo hombre conmensurado al mismo. Por esto, frente al americanismo, que representa aquella acción real que modifica al hombre y a la realidad, puede mofarse de la presunción gentiliana y fascista, que se ilusiona con hacer coincidir la filosofía con la acción y no es más que un gladiatorismo gallofo.

CIVILIZACIÓN MODERNA Y EUROPEA

En una entrevista con Corrado Alvaro (*L'Italia Letteraria,* 14 de abril de 1929) Luigi Pirandello afirma: "El americanismo nos sumerge. Creo que un nuevo faro de civilización se ha encendido allá abajo". "El dinero que corre por el mundo es americano (?!), y detrás del dinero (!) corre el modo de vida y la cultura (?!) [esto es cierto sólo para la flor y nata de la sociedad, y Pirandello cree que "todo el mundo" está constituido de esta flor y nata cosmopolita]. ¿Tiene América una cultura? [valdría más decir: ¿tiene una cultura unitaria y centralizada, es decir, América es una nación de tipo francés, alemán e inglés?]

Tiene libros y costumbres. Las costumbres son su nueva literatura, la que penetra a través de las puertas más protegidas y defendidas. En Berlín no siente la separación entre la vieja y la nueva Europa, porque la misma estructura de la ciudad no ofrece resistencia [Pirandello no podría decir hoy lo mismo, y por tanto es de suponer que se refiera al Berlín de los cafés nocturnos]. En París, donde existe una estructura histórica y artística, donde se hallan presentes los testimonios de una civilización autóctona, el americanismo es estridente como el colorete en la vieja cara de una mundana".

Pero el problema no radica en el hecho de si existe o no en América una nueva civilización, una nueva cultura, aunque se halle todavía en estado de "faro" y si están invadiendo o han invadido Europa: si el problema tuviera que plantearse así, la respuesta sería sencilla: no, no existe, y en América no se hace más que rumiar la vieja cultura europea. El problema es éste: si América con el peso implacable de su producción económica (y por tanto indirectamente) obligará o está forzando a Europa a una revolución de su tribunal económico-social demasiado anticuado, que habría acontecido igualmente, pero con ritmo lento, y que a primera vista se presenta en cambio como un contragolpe de la "prepotencia" americana; es decir, si se está verificando una transformación de las bases materiales de la civilización europea, lo que a la larga (y no tanto, porque en la actualidad todo va más rápido que en los períodos anteriores) llevará a una inversión de la forma de civilización existente y al nacimiento forzado de una nueva civilización.

Los elementos de "nueva cultura" y de "nueva forma de vida" que hoy se propagan bajo la etiqueta americana, son apenas los primeros intentos a tientas, debidos no ya a un "orden" que nace de un nuevo tribunal, que todavía no se ha formado, sino a la iniciativa superficial y simies-

ca de los elementos que empiezan a sentirse socialmente desplazados por la actuación (todavía destructiva y disolutiva) del nuevo tribunal en formación. Lo que hoy se llama "americanismo" es en gran parte la crítica preventiva de los viejos estratos que serán precisamente aplastados por el posible nuevo orden y que se ven ya presa de una oleada de pánico social, de disolución y de desesperación, es un intento de reacción inconsciente de quien es impotente para reconstruir y hace hincapié en los aspectos negativos de la revolución. No es de los grupos sociales "condenados" por el nuevo orden de quien puede esperarse la reconstrucción, sino de aquéllos que están creando, por imposición y con el propio sufrimiento, las bases materiales de este nuevo orden: ellos "deben" encontrar el sistema de vida "original" y no de marca americana, para transformar en "libertad" lo que hoy es "necesidad".

Este criterio de que tanto las reacciones intelectuales y morales para el establecimiento de un nuevo método productivo como las exaltaciones superficiales del americanismo son debidas a los detritus de los viejos estratos en putrefacción, y no a los grupos cuyo destino está ligado a un ulterior desarrollo del nuevo método, es sumamente importante y explica cómo algunos elementos responsables de la política moderna, que basan su suerte en la organización del conjunto del estrato medio, no quieren tomar posición sino que se mantienen "teóricamente" neutrales, resolviendo los problemas prácticos con el tradicional método del empirismo y del oportunismo (confróntense las diferentes interpretaciones del ruralismo dadas por Ugo Spirito, que quiere "urbanizar" el campo, y por los otros que tocan la flauta de Pan).

En el caso del americanismo, entendido no sólo como vida de café, sino también como ideología del Rotary Club, se ve que no se trata de un nuevo tipo de civilización en el hecho de que nada ha cambiado en el carácter y en las

relaciones de los grupos fundamentales: se trata de una prolongación orgánica y de una intensificación de la civilización europea, que ha tomado tan sólo una nueva epidermis en el clima americano. La observación de Pirandello sobre la oposición que encuentra el americanismo en París (¿pero en Creusot?) y sobre la inmediata acogida que se le dispensaría en Berlín, prueba en todo caso la no diferencia de naturaleza, sino sólo de grado con el europeísmo". En Berlín, las clases medias habían sido ya arruinadas por la guerra y la inflación, y la industria berlinesa tiene en su conjunto características muy diferentes de la parisiense: las clases medias francesas no experimentaron las crisis ocasionales, como la inflación alemana, ni la crisis organizada de 1929, con el mismo ritmo acelerado con que la sufrió Alemania. Por eso es cierto que el americanismo parezca en París un colorete, una superficial moda extranjera.

M, pp. 342-344.

Babbitt

Confrontar con Carlo Linati, *Babbitt compra el mundo*, en la *Nueva Antología* del 16 de octubre de 1929. Artículo mediocre, pero precisamente por eso significativo como expresión de una opinión mediocre. Puede servir precisamente para establecer qué piensan del americanismo los pequeños burgueses más inteligentes. El artículo es una variante del libro de Edgar Ansel Maurer, *This American World*, que Linati considera "verdaderamente agudo, rico en ideas y escrito con una concisión entre clásica y brutal que gusta, y por un pensador a quien ciertamente no le faltan ni el espíritu de observación ni el sentido de las gradaciones históricas ni la variedad de la cultura". Maurer reconstruye la historia cultural de los Estados Unidos hasta

la ruptura del cordón umbilical con Europa y el advenimiento del americanismo.

Sería interesante analizar los motivos del gran éxito alcanzado por *Babbitt* en Europa. No se trata de una gran obra: está construida esquemáticamente y el mecanismo es hasta demasiado evidente. Su importancia es más cultural que artística: la crítica de las costumbres prevalece sobre el arte. El que en América exista una corriente literaria realista que empiece por ser una crítica de las costumbres, eso es un hecho cultural muy importante: significa que se extiende la autocrítica, es decir, que nace una nueva civilización americana consciente de sus fuerzas y de sus debilidades: los intelectuales se distancian de la clase dominante para unirse a ella más íntimamente, para ser una verdadera sobreestructura, y no sólo un elemento inorgánico e indistinto de la estructura-corporación.

Los intelectuales europeos han perdido ya en parte esta función: ya no representan la autoconsciencia cultural, la autocrítica de la clase dominante; se han convertido de nuevo en agentes inmediatos de la clase dominante, o bien se han separado completamente de ella, constituyendo una casta independiente, sin raíces en la vida nacional popular. Ellos se burlan, de *Babbitt*, hacen escarnio de su mediocridad, de su ingenua estupidez, de su modo de pensar en serie, de su mentalidad estandarizada. No se plantean siquiera el problema: ¿existen *Babbitt* en Europa? La cuestión es que en Europa existe el pequeño burgués estandarizado, pero su estandarización en vez de ser nacional (y de una gran nación como los Estados Unidos) es regional, local. Los *Babbitt* europeos son de una escala histórica inferior a la del *Babbitt* americano; constituyen una debilidad nacional, mientras que el americano es una fuerza nacional; son más pintorescos pero también más estúpidos y ridículos; su conformismo gira en torno a una superstición empodrecida y debilitante, mientras que el con-

formismo *Babbitt* es ingenuo y espontáneo, en torno a una superstición energética y progresiva.

Para Linati, *Babbitt* es "el prototipo del industrial americano moderno", cuando en realidad *Babbitt* es, en cambio, un pequeño burgués y su manía más típica es la de entrar en familiaridad con los "industriales modernos", de ser igual a ellos, de ostentar la superioridad moral y social de los mismos. El industrial moderno es el modelo a alcanzar, el tipo social al que hay que adaptarse, mientras que para el *Babbitt* europeo el modelo y el tipo lo constituyen el canónigo de la catedral, el noble provinciano, el jefe de sección del Ministerio. Es de destacar esta posición acrítica de los intelectuales europeos: Siegfried [André Siegfried, *Les États-Units d'aujourdhui*, París 1927], en el prefacio a su obra sobre los Estados Unidos, contrapone al obrero taylorizado americano el artesano de la industria de lujo parisina, como si éste fuese el tipo corriente de trabajador; los intelectuales europeos piensan en general que *Babbitt* es un tipo puramente americano y se alborozan con la vieja Europa. El antiamericanismo es cómico, antes que ser estúpido.

M, pp. 352-353.

Trabajo intelectual y trabajo de fábrica

A propósito del libro de G. A. Fanelli, *L'artigianato. Sintesi di un economia corporativa*, Roma 1929, donde se expresa "la extrema derecha retrógrada", frente a la cual el jesuita P. Brucculeri puede defender fácilmente la civilización moderna, Gramsci observa:

No es muy difícil responder a Fanelli. El mismo Brucculeri advierte justamente que el artesanado está ahora ligado a la gran industria y depende de ella: de la misma recibe materias primas semielaboradas y utensilios perfecciona-

dos. Que el obrero italiano (como media) dé una producción relativamente escasa puede ser cierto: pero eso depende del hecho de que en Italia el industrialismo, abusando de la creciente masa de desocupados (que la emigración sólo en parte lograba absorber) ha sido siempre un industrialismo de rapiña, que ha especulado sobre las bases salariales y ha descuidado el desarrollo técnico; la proverbial "sobriedad" de los italianos es tan sólo una metáfora para significar que no existe un tenor de vida adecuado al consumo de energía que se exige al trabajo de fábrica (por tanto también bajos rendimientos). El "italiano" tipo presentado por Fanelli es coreográfico y falso en todos los conceptos: en el orden intelectual son los italianos quienes han creado la "erudición" y el paciente trabajo de archivo: Muratori, Tiraboschi, Baronio, etc., eran italianos y no alemanes: la "fábrica" como gran manufactura tuvo ciertamente en Italia sus primeras manifestaciones organizadas y racionales. Por el resto, toda esta perorata sobre artesanado y los artesanos está basado en un burdo equívoco: porque en el artesanado existe un trabajo en serie y estandarizado del mismo tipo "intelectual" que el de la gran industria racionalizada: el artesanado produce muebles, arados, cuchillos curvos, cuchillos, casas de campesinos, estufas, etc., siempre de un mismo tipo, que es conforme al gusto secular de una aldea, de una circunscripción, de un distrito, de una provincia, al máximo de una región. La gran industria *trata* de estandarizar el gusto de un continente o del mundo entero por una estación o por unos pocos años; el artesanado *sufre* una estandarización ya existente y momificada de un valle o de un rincón del mundo. Un artesanado de creación "individual" es tan restringido que comprende sólo a los artistas en el estricto sentido de la palabra (y todavía: sólo los "grandes" artistas que se convierten en "prototipos" de sus alumnos).

I, pp. 195-196.

III. INDUSTRIALIZACIÓN CAPITALISTA Y SOCIALISTA

La misma capacidad que muestra el movimiento turinés del "Ordine Nuovo" de adoptar el dato positivo, la "exigencia técnica" del americanismo, es decir, la necesidad de elaborar un tipo de hombre adaptado a la producción y a la vida moderna, la encuentra Gramsci también en la Unión Soviética, donde fue representada por Trotzky, aunque en forma inadecuada por ser autoritaria desde el exterior. Así, como antes en el caso de la escuela única del trabajo, Gramsci nos deja entrever la fuente soviética, es decir, el punto de referencia real y no utópico, de sus reflexiones sobre el industrialismo: más allá del americanismo está la revolución socialista y los grupos sociales que crearán el nuevo orden, tornando en libertad la necesidad.

La nota que agregamos aquí sobre la orientación profesional, aunque motivada sobre temas europeos y americanos, concluyéndose con una alusión a la "escuela única del trabajo", esto es, a la escuela soviética, sólo aquí indicada con su nombre exacto, revela claramente el nexo ideal entre ambos órdenes de problemas.

Racionalización de la producción y del trabajo

La tendencia de Leone Davidovi [Lev Davidovic Bronstein, es decir Trotzky] estaba estrechamente vinculada a esta serie de problemas, lo que no me parece se haya puesto bien de manifiesto. Su contenido esencial, desde este punto de vista, consistía en la voluntad "demasiado" resuelta (por tanto no racionalizada) de dar la supremacía, en la vida nacional, a la industria y a los métodos industria-

les, de acelerar, con medios coercitivos exteriores, la disciplina y el orden en la producción, de adecuar las costumbres a las necesidades laborales. Dado el planteamiento general de todos los problemas relacionados con la tendencia, ésta tenía que desembocar necesariamente en una forma de bonapartismo, de ahí la necesidad inexorable de destroncarla. Sus preocupaciones eran justas, pero las soluciones prácticas eran profundamente erróneas; en este desequilibrio entre teoría y práctica residía el peligro, que por el resto se había manifestado ya precedentemente, en 1921. El principio de la coerción, directa e indirecta, en la ordenación de la producción y del trabajo es justo, pero la forma que había tomado era equivocada: el modelo militar se había convertido en prejuicio funesto y los ejércitos del trabajo fracasaron. Interés de Leone Davidovi por el americanismo; sus artículos, sus encuestas sobre el "byt" [sobre la vida, sobre el *modus vivendi*] y sobre la literatura; estas actividades estaban menos desconectadas entre sí de lo que pareciera, porque los nuevos métodos de trabajo son indisolubles de un determinado modo de vivir, de pensar y de sentir la vida; no se pueden obtener éxitos en un campo sin obtener resultados tangibles en el otro. En América, la racionalización del trabajo y el prohibicionismo están indudablemente ligados: las encuestas de los industriales sobre la vida íntima de los obreros por algunas administraciones para controlar la "moralidad" de los obreros son necesidades del nuevo método de trabajo. Quien se burlara de estas iniciativas (aunque hubiera fracasado) y viese en ellas tan sólo una manifestación hipócrita de "puritanismo", se negaría toda posibilidad de comprender la importancia, el significado y el *alcance* objetivo del fenómeno americano, que es *también* el mayor esfuerzo colectivo realizado hasta ahora para crear, con rapidez inaudita y con una conciencia de la finalidad jamás vista en la historia, un tipo nuevo de trabajador y de hombre. La expresión "con-

ciencia de la finalidad" puede parecer por lo menos puntillosa para quien recuerde la frase de Taylor sobre el "gorila amaestrado". En efecto, Taylor expresa con brutal cinismo la finalidad de la sociedad americana; desarrollar en el trabajador las aptitudes maquinales y automáticas al máximo grado, romper el viejo nexo psicofísico del trabajo profesional cualificado que requería una cierta participación activa de la inteligencia, de la fantasía, de la iniciativa del trabajador y reducir las operaciones productivas al mero aspecto físico maquinal. Pero, en realidad, no se trata de novedades originales, se trata tan sólo de la fase más reciente de un largo proceso que se ha iniciado con el nacimiento del mismo industrialismo, fase que es tan sólo más intensa que las precedentes y se manifiesta en formas más brutales, pero que también será superada con la creación de un nuevo nexo psicofísico de un tipo diferente a los anteriores y, sin lugar a dudas, de un tipo *superior*. Inevitablemente se llegará a una selección forzada, una parte de la vieja clase trabajadora será eliminada sin piedad del mundo del trabajo y acaso del mundo *tout court*.

Desde este punto de vista conviene estudiar las iniciativas "puritanas" de los industriales americanos tipo Ford. Es cierto que no se preocupan de la "humanidad" ni de la "espiritualidad" del trabajador, que inmediatamente es desarraigada. Esta "humanidad y espiritualidad" no puede realizarse más que en el mundo de la producción y del trabajo, en la "creacción" productiva; era máxima en el artesano, en el "demiurgo", cuando la personalidad del trabajador se reflejaba toda en el objeto creado, cuando todavía era muy fuerte la ligazón entre arte y trabajo. Pero precisamente contra este "humanismo" lucha el nuevo industrialismo. Las iniciativas "puritanas" tienen tan sólo el fin de conservar, fuera del trabajo, un cierto equilibrio psicofísico que impida el colapso fisiológico del trabajador, exprimido por el nuevo método de producción. Este equili-

brio no puede ser sino puramente exterior y mecánico, pero podrá transformarse en interior si se lo propone el mismo trabajador y no es impuesto desde fuera por una nueva forma de sociedad, con medios apropiados y originales. El industrial americano se preocupa de mantener, la continuidad de la eficiencia muscular nerviosa: es de interés para él disponer de un personal obrero estable, un complejo permanentemente acorde, porque también el complejo humano (el trabajo colectivo) de una administración es una máquina que no debe desmontarse muy frecuentemente ni renovarse en cada una de sus piezas sin que eso suponga ingentes pérdidas.

El denominado alto salario es un elemento dependiente de esta necesidad: es el instrumento para seleccionar un personal obrero adaptado al sistema de producción y de trabajo y para mantenerlo de forma estable. Pero el alto salario es un arma de doble filo: precisa que el trabajador gaste "racionalmente" sus cuartos más abundantes, para mantener, renovar y posiblemente para acrecentar su eficiencia muscular nerviosa, no para destruirla o mellarla. Y he aquí la lucha contra el alcohol, el agente más peligroso de destrucción de las fuerzas de trabajo, que se convierte en función del Estado. Es posible que otras luchas "puritanas" se conviertan también en función estatal, si la iniciativa privada de los industriales se demuestra insuficiente o se desencadena una crisis de moralidad demasiado profunda y extensa en las masas trabajadoras, lo que podría ocurrir a consecuencia de una crisis sumamente larga y extensa de desocupación.

Otra cuestión ligada a la del alcohol es la sexual: el abuso y la irregularidad de las funciones sexuales es, después del alcoholismo, el enemigo más peligroso de las energías nerviosas, y es de observación común que el trabajo "obsesionante" provoca depravación alcohólica y sexual. Los intentos realizados por Ford de intervenir, con un cuerpo

de inspectores, en la vida privada de su personal y controlar cómo gasta su salario y de qué forma vive, es un indicio de estas tendencias todavía "privadas" o latentes, que pueden convertirse, en un cierto momento, en ideología estatal, enclavándose en el puritanismo tradicional, es decir, presentándose como un renacimiento de la moral de los pioneros, del "verdadero" americanismo, etc. El hecho más notable del fenómeno americano en relación a estas manifestaciones es la separación que se ha formado, y se irá acentuando cada vez más, entre la moralidad costumbre de los trabajadores y la de los demás estratos de la población.

La orientación profesional

Confróntese el estudio del padre Brucculeri en la *Civiltà Cattolica* del 6 de octubre, 3 de noviembre y 17 de noviembre de 1928: allí puede encontrarse el primer material para un primer planteamiento de las investigaciones al respecto. El estudio de la cuestión es complejo:

1. Porque en la situación actual de división social de las funciones, ciertos grupos se ven limitados en su elección profesional (entendida en sentido amplio) por distintas situaciones económicas (no poder esperar) y técnicas (cada año más de aprendizaje modifica las disposiciones generales en quien debe elegir profesión).

2. Porque siempre debe tenerse en cuenta el peligro de que las instituciones encargadas de juzgar sobre las disposiciones del sujeto, lo señalen como capacitado para desarrollar un cierto trabajo incluso cuando tal sujeto no quiera aceptar (este caso sólo hay que tenerlo presente después de la introducción de la racionalización, etc.; la cuestión

no es puramente técnica, sino también salarial. La industria americana se ha servido de los altos salarios para "seleccionar" a los obreros de la industria racionalizada, al menos en una cierta medida: otras industrias, en cambio, poniendo en marcha estos esquemas científicos y seudocientíficos, pueden tender a "forzar" a todo el personal obrero tradicional a dejarse racionalizar sin haber tenido las posibilidades salariales para un sistema de vida apropiado, que permita reintegrarles las mayores energías nerviosas consumidas. Podemos encontrarnos delante de un verdadero peligro social; el actual régimen salarial está basado especialmente en la reintegración de las fuerzas musculares. La introducción de la racionalización sin un cambio de sistema de vida, puede llevar a un rápido deterioro nervioso que determine una crisis de morbosidad inaudita). Aparte de esto, el estudio de la cuestión debe realizarse desde el punto de vista de la escuela única del trabajo.

I, pp. 127-128.

El trabajador colectivo

En la exposición crítica de los acontecimientos subsiguientes a la guerra así como de los intentos constitucionales (orgánicos) para salir del estado de desorden y de dispersión de las fuerzas, mostrar cómo el movimiento para valorizar la fábrica [el movimiento de los consejos de fábrica, promovido por la revista *Ordine Nuovo*], en oposición (o mejor autónomamente) con la (por la) organización profesional, correspondía perfectamente al análisis que se ha hecho sobre el desarrollo del sistema de fábrica en el primer volumen de *la Crítica de la economía política* [*El Capital*]. Que una división del trabajo cada vez más perfecta reduzca objetivamente la posición del trabajador en la fábrica a movimientos de detalle cada vez más "ana-

líticos", de modo que al individuo singular se le pase por alto la complejidad de la obra común, y en su misma conciencia se desprecie su contribución hasta el punto de parecer fácilmente sustituible en todo momento; que al mismo tiempo el trabajo concertado y bien ordenado rinda una mayor productividad "social" y que el conjunto del personal obrero de una fábrica deba concebirse como un "trabajador colectivo", son los presupuestos del movimiento de fábrica que tiende a convertir en "subjetivo" lo que es dado "objetivamente". ¿Qué puede significar en este caso el término objetivo? Para el trabajador individual, "objetivo" es el encuentro de las exigencias del desarrollo técnico con los intereses de la clase dominante. Pero este encuentro, esta unidad entre desarrollo técnico y los intereses de la clase dominante constituye sólo una fase histórica del desarrollo industrial, y debe concebirse como transitorio. El nexo puede disolverse; la exigencia técnica puede pensarse no sólo concretamente separada de los intereses de la clase todavía subalterna. Que una tal "escisión" y nueva síntesis haya alcanzado históricamente la madurez lo demuestra perentoriamente el hecho mismo de que tal proceso es comprendido por la clase subalterna, que precisamente por ello ha dejado de ser subalterna, o sea, demuestra su tendencia a salir de su condición subordinada. El "trabajador colectivo" comprende que es tal, y no tan sólo en cada una de las fábricas, sino en las esferas más amplias de la división del trabajo nacional e internacional, y de esta conciencia adquirida de una manifestación externa, política, precisamente en los organismos que representan la fábrica como productora de objetos reales y no de provecho.

P, pp. 78-79.

IV. LA CULTURA MODERNA A NIVEL INFANTIL

Paralela a la investigación sobre el principio educativo –a favor o en contra del espontaneísmo– se desarrolla la investigación de Gramsci sobre la determinación social-productiva de las elecciones educativas.

El problema, ya bien candente de los años de su batalla política juvenil al lado de la clase obrera turinesa, vuelve a plantearse también a nivel de la educación de los hijos y de los sobrinos. Se enuncia en primer lugar, como en el caso del principio educativo, con una modesta alusión: el propósito de regalarle a su hijo Delio, ya de cuatro años, un mecano; se desarrolla también aquí como una duda de que sea éste el regalo más adecuado para un niño, dado el riesgo de que eduque para una cierta maquinalidad; se resuelve por fin positivamente. El mecano es, a nivel infantil, la expresión de la cultura moderna de tipo americano; y el americanismo, es decir, el industrialismo y, más allá de éste, la perspectiva de la industrialización socialista, constituyen un tema que Gramsci afronta ya en las cartas, anticipando la planificada investigación de los *Cuadernos*.

EL MECANO, ÓPTIMO PARA LOS NIÑOS

Queridísima Tania, [...] he pensado que Delio cumple cuatro años el 10 de agosto y que ahora ya es lo bastante grande como para hacerle un regalo serio. La señora Pina ha prometido entregarme el catálogo del "Mecano": espero que las distintas combinaciones se hallen expuestas, no sólo en orden a los precios (¡de 27 a 2 000 liras!) sino también en relación con la sencillez y la edad de los muchachos. El principio del Mecano es ciertamente óptimo para los niños modernos; yo elegiré la combinación que me pa-

rezca más oportuna y después te escribiré al respecto. Hasta agosto hay tiempo suficiente. Ignoro cuáles serán las tendencias prevalentes en Delio, en el supuesto de que las haya demostrado ya de forma evidente. Yo sentía una gran inclinación por las ciencias exactas y por las matemáticas, cuando era muchacho. La perdí durante los estudios de bachillerato, por no haber tenido profesores que valieran algo más que una higuera seca. Así, después del primer curso de bachillerato no he estudiado más matemáticas, sino que he elegido en cambio el griego (entonces era optativo); pero en el tercer curso he demostrado de pronto haber conservado una "capacidad" notable. Ocurría entonces que en el 3^{er} año de bachillerato, para estudiar física, había que conocer los elementos de matemáticas que no tenían obligación de saber los alumnos que habían optado por el griego. El profesor de física, que era muy distinguido, se divertía enormemente poniéndonos en situación embarazosa. En el último interrogatorio del 3^{er} trimestre, me propuso cuestiones de física ligadas a las matemáticas, diciéndome que de la exposición que hiciera dependería la media anual y por tanto el paso del diploma con o sin examen: se divertía mucho viéndome en la pizarra, donde me dejó todo el tiempo que quise. Pues bien, permanecí media hora delante de la pizarra, me llené de tiza, intenté, volví a intentar, escribí, borré, pero finalmente "inventé" una demostración que fue aceptada por el profesor como excelente, aunque no existiese en ningún tratado.

C 93, 9 de abril de 1928.

El mecano nos maquiniza

Queridísima Giulia, [...] entretanto tú debes informarme sobre el modo como Delio interpreta el mecano. Esto me interesa mucho, porque nunca he tenido la seguridad de

que el mecano, al privarle al niño de su espíritu inventivo, constituya el juguete moderno más recomendable. ¿Qué piensas tú y qué piensa tu padre al respecto? En general, yo pienso que la cultura moderna (tipo americano), de la que el mecano es la expresión, vuelve al hombre algo insensible, maquinal, burocrático, y crea una mentalidad abstracta (en un sentido diferente de lo que se entendía por "abstracto" en el siglo pasado). Ha habido la abstracción determinada por una intoxicación metafísica, y existe la abstracción determinada por una intoxicación matemática. Cuán sumamente interesante debe ser observar las reacciones de estos principios pedagógicos en el cerebro de un niño al que, además, estamos ligados por un sentimiento muy distinto del simple "interés científico".

C 115, 14 de enero de 1929.

El maquinismo tritura tan sólo a los románticos pequeño-burgueses

Queridísima Tania, [...] creo que lo que escribes acerca de las condiciones de salud de Giulia no es exacto y que más bien es peligroso o por lo menos inoportuno plantear así la cuestión; me parece que han contribuido a extraviarte las conversaciones con la señorita Nilde. Es evidente que Giulia padece de agotamiento nervioso y de anemia cerebral que tienden a hacerse crónicos porque ella no quiere o no sabe curarse. Giulia está cayendo, sin darse cuenta, en las mismas condiciones en que se había metido Genia en 1919, es decir, que no quiere reconocer que un determinado ritmo de trabajo sólo es posible con ciertas compensaciones integrativas del organismo y con un cierto método de vida, y que en todo caso lo que en 1919 era al menos explicable, en 1930 no es más que un absurdo romanticismo. El aspecto grave de la cuestión me parece consistir en el hecho

de que se me presenta irresoluble: efectivamente, ¿qué podemos hacer tú y yo? Consejos, advertencias generales, que serán infructuosas. En mi opinión, en unas condiciones como éstas, el único remedio consiste en un justo atemperamiento de los medios persuasivos con los medios coercitivos, pero precisamente aquí está el punto: ¿quién puede ejercer esta coerción necesaria? En todo caso creo que tu opinión es errónea, y que si quieres intervenir, debes abandonarlo. Lo digo seriamente, porque conozco muy bien el estado de las cosas, por haberlas observado atentamente. Escribiré una larga carta a Giulia, que forzosamente habrá de adoptar la forma de la "disertación", aunque esta forma sea odiosa: no veo qué otra cosa podré hacer. Por otra parte, no se trata de un fenómeno individual; por desgracia está difundido y tiende a difundirse cada vez más, como se ve por las publicaciones científicas hechas en relación con los nuevos sistemas de trabajo introducidos por América. Ignoro si tú sigues esta literatura. Es interesante también desde el punto de vista psicológico y son interesantes las medidas tomadas por los mismos industriales americanos como Ford, por ejemplo. Ford dispone de un cuerpo de inspectores que controlan la vida privada de su personal y les imponen el régimen de vida: controlan también los alimentos, el lecho, la ubicación de las habitaciones, las horas de descanso y hasta los asuntos más íntimos; quien no se somete a ello es despedido y se queda sin los 6 dólares de salario mínimo diario. Ford da 6 dólares como mínimo, pero quiere gente que sepa trabajar y esté siempre en condiciones de trabajar, es decir, que sepa coordinar el trabajo con el régimen de vida. Nosotros los europeos somos todavía demasiado bohemios, creemos poder hacer un cierto trabajo y vivir como nos plazca, como bohemios: naturalmente, el maquinismo nos tritura, y entiendo el maquinismo en sentido general, como organización científica incluso del trabajo intelectual. Somos de-

masiado románticos de modo absurdo y por no querer ser pequeño-burgueses, caemos en la forma más típica del pequeño burguesismo que es, precisamente *la bohème*. Ya he empezado a disertar también contigo. Te abraza tiernamente.

C 167, 20 de octubre de 1930.

Parte V

El "nuevo" intelectualismo

I. IMPORTANCIA DE LA DIDÁCTICA

¿Qué cosa enseñar? ¿Cómo enseñar? Si el *rapport* educativo está caracterizado por la inevitabilidad de un conformismo dinámico; si la perspectiva apunta hacia una escuela única de cultura intelectual y de trabajo; si el humanismo tradicional, que constituía el antiguo principio educativo extensible a todos los hombres y por tanto discriminante, debe sustituirse por un nuevo humanismo; si este nuevo humanismo, como el conformismo dinámico, encuentra su criterio y su medida en el máximo utilitarismo, en las relaciones de producción, en la conquista de las fuerzas materiales como base para el libre desarrollo de la personalidad, ¿cuál deberá ser entonces el contenido cultural de la nueva escuela?

Gramsci ha dicho que será difícil sustituir el latín y el griego, y que sin embargo se sustituirán. Pero sus menciones positivas, después del epitafio del viejo humanismo, no son tan motivadas y prolijas. Y esto es, en un cierto sentido, una prueba de concreción, la recusación de todo veleidarismo y utopismo. Gramsci no inventa, no escogita de su cerebro: analiza la realidad e indaga sus tendencias pero su reflexión, acompañada de la continua experimentación práctica –desde que intentaba en Turín las "otras vías" educativas a contraponer a la escuela burguesa, y cuando en el exilio o en la cárcel organizaba cursos y daba sugerencias de estudio– es extraordinariamente inventiva.

Registramos ante todo la afirmación de su interés personal para la profundización de los problemas de la didáctica, luego la investigación sobre las disciplinas que pueden sustituir al latín y al griego como fulcro formativo de la nueva escuela.

ESCUELA DE CULTURA Y DE VIDA MORAL

Queridísimo [Piero Sraffa]. La vida transcurre sin novedad y sin sorpresas; única preocupación es la llegada del vaporcito que no siempre llega a hacer los cuatro recorridos semanales (lunes, miércoles, viernes y sábado) con gran disgusto de alguno de nosotros, siempre en espera ansiosa de la correspondencia. Somos ya unos sesenta, de los cuales 36 amigos de diferentes localidades; predominan relativamente los romanos. Ya hemos iniciado una escuela, dividida en varios cursos:

1er curso (1º y 2º de básica)
2º curso (3º básica)
3er curso (4º y 5º básica)

Curso complementario, dos cursos de francés (inferior y superior), y un curso de alemán. Los cursos han sido establecidos en relación con la cultura en las materias, que pueden reducirse a un cierto equipo de nociones exactamente determinables (gramática y matemáticas) por eso los alumnos de los cursos elementales frecuentan las clases de historia y geografía del curso complementario, por ejemplo. En suma, hemos tratado de atemperar la necesidad de un orden escolar gradual con el hecho de que los alumnos, aunque a veces semianalfabetos, están desarrollados intelectualmente. Los cursos se siguen con gran diligencia y atención. Con la escuela, a la que también asisten algu-

nos funcionarios y habitantes de la isla, hemos evitado los peligros de desmoralización, que son muy grandes. No te puedes imaginar en qué situación de embrutecimiento físico y moral han quedado reducidos los exiliados comunes. Por beber venderían incluso la camisa; muchos han vendido los zapatos y la chaqueta. Un buen número no dispone ya libremente de la maceta gubernativa de 4 liras diarias, por haberla empeñado con los usureros. La usura está reprimida, pero no creo que sea posible evitarla, porque los mismos exilia-dos, víctimas de ella, no denuncian a los usureros más que en casos muy excepcionales. Se paga el interés de 3 liras a la semana por 10 liras de préstamo. Los intereses son percibidos con extremo fiscalismo, porque los usureros están rodeados de grupillos de sicofantes que por un vaso de vino destriparían incluso a sus bisabuelos. Los exiliados comunes, salvo raras excepciones, tienen mucho respeto y deferencia hacia nosotros. La población de la isla es sumamente cortés. Por otra parte, nuestra venida ha determinado un cambio radical en el lugar que dejará hondas huellas.

C 11, 2 de enero de 1927.

Coordinar las experiencias pedagógicas y didácticas

Querido Berti, [...] En este momento estoy atravesando un cierto período de cansancio moral, relacionado con acontecimientos de carácter familiar. Me encuentro muy nervioso o irascible; no consigo concentrarme en ningún tema, aunque sea interesante, como el tratado en tu carta. Por otra parte he perdido todo contacto con vuestro ambiente y no acierto a imaginar cuál será el carácter de las transformaciones acaecidas a la media de los exiliados. Una de las actividades más importantes, en mi opinión, a desarrollar por parte del cuerpo enseñante sería la de registrar, desarro-

llar y coordinar las experiencias y las observaciones pedagógicas y didácticas; de este trabajo ininterrumpido sólo puede nacer el tipo de escuela y el tipo de enseñante que el ambiente requiere. ¡Qué libro tan hermoso y útil podría hacerse sobre estas experiencias! Como ésta es mi opinión, me es difícil darte consejos y mucho menos servirte en bandeja, como tú dices, una serie de ideas "geniales". Pienso que la genialidad debe mandarse al "foso", para aplicarse en cambio el método de las experiencias más minuciosas y de la autocrítica más desapasionada y objetiva. Querido Berti, no pienses que pretendo desanimarte o aumentar el desconcierto que ya existe en ti, como me dices en tu carta. Yo opino, así más o menos, que la escuela debería estar organizada en tres grados (fundamentales, porque cada grado podría dividirse en cursos): el tercer grado debería ser el de los enseñantes o equiparados, y funcionar más bien como círculo que como escuela en sentido tradicional. Es decir, cada componente debería dar su contribución como conferenciante o relator sobre determinados temas científicos, históricos o filosóficos, pero especialmente didácticos y pedagógicos.

C 36, 4 de julio de 1927.

II. FOLKLORE, SOCIOLOGÍA E HISTORIA

La consideración de la relación entre gobernantes y gobernados, entre filosofía y sentido común, entre cultura moderna y cultura popular, entre disciplina y espontaneidad, en la perspectiva de la unificación cultural del género humano, explica la toma de posición de Gramsci respecto del folklore. El folklore –dice– va estudiado no como pintoresco, sino como concepción del mundo propia de los estratos sociales subalternos, en oposición a la concepción

del mundo oficial. Por tanto ha de conocerse y superarse a fin de que todos, a través de un conformismo dinámico, una hegemonía propuesta y no impuesta, puedan llegar a la concepción del mundo ligada a las nuevas formas sociales, saliendo de la barbarie localista e individualista.

La desconfianza de Gramsci hacia la sociología, a la que inútilmente se intentaría reducir al marxismo, queda dentro de su oposición al positivismo, concebida en su conjunto como la tentativa de estudiar con los cánones y los métodos de las denominadas ciencias naturales todas las demás ciencias, y en su desconfianza hacia la ideología cuando se presente como la sobreestructura orgánica y necesaria de una estructura social destinada no a afirmarse, sino a desaparecer, o francamente como elucubración arbitraria, racionalista y deseada de individuos particulares.

Distinto es el puesto que le atribuye a la historia, aunque raras veces haya afrontado su aspecto didáctico. Baste recordar el relieve que asignaba a la historia y a la historiografía en sus planes de estudio y las páginas sobre la formación historicística inherente al estudio tradicional del latín, para comprender lo que significa para él la conquista de una mentalidad histórica, de la capacidad de un juicio crítico-histórico.

Por el resto, incluso el modo con que configura al nuevo intelectual, no puro orador y sin embargo superior al espíritu abstracto matemático, que de la técnica-trabajo se eleva a la técnica ciencia y, por fin, a la concepción humanístico-histórica, pone claramente a la historia en el vértice de las actividades práctico-culturales formativas de una personalidad completa. Gramsci está así profundamente embebido de historicismo hasta el punto de llegar a reprochar a Croce (que después de todo ha sido su maestro en esto) su "efectivo antihistoricismo y abstractismo metódico".

Ciampini encuentra muy justa la necesidad sostenida por Crocioni de que el folklore se enseñe en las escuelas donde se preparan los futuros enseñantes, pero luego niega que pueda plantearse la cuestión de la utilidad del folklore (sin duda alguna existe confusión entre "ciencia del folklore", "conocimiento del folklore" y "folklore", es decir "existencia del folklore"; parece ser que Ciampini quiere decir aquí propiamente "existencia del folklore"; así que el enseñante no debería combatir la concepción ptolemaica, que es propia del folklore). Para Ciampini, el folklore (?) tiene el fin en sí mismo o posee la mera utilidad de ofrecer a un pueblo los elementos para un conocimiento más profundo de sí mismo (aquí el folklore debería significar "conocimiento y ciencia del folklore"). ¡Estudiar las supersticiones para desarraigarlas, como si el folklore se diese muerte a sí mismo, mientras que la ciencia no es más que conocimiento desinteresado, sería para Ciampini una finalidad por sí misma! Pero entonces, ¿para qué enseñar el folklore en las escuelas que preparan a los maestros? ¿Para mostrarles lo que no deben destruir? Como se ve, las ideas de Ciampini son muy confusas e incluso íntimamente incoherentes, porque, en otro lugar, el mismo Ciampini reconocerá que el Estado no es agnóstico, sino que tiene una concepción propia de la vida y el deber de difundirla, educando a las masas nacionales. Pero esta actividad formativa del Estado, que se expresa –además de en la actividad política general– especialmente en la escuela, no se desarrolla sobre la nada y por nada; en realidad, está en competencia y en contradicción con otras concepciones explícitas e implícitas; entre éstas, y no de las menores y menos tenaces, está el folklore, que por consiguiente debe ser "superado". Conocer el "folklore" significa por tanto para el enseñante conocer qué otras concepciones del mundo y de la vida

trabajan de hecho en la formación intelectual y moral de las generaciones más jóvenes, para extirparlas y sustituirlas por concepciones que se estimen superiores. De las escuelas elementales a las... cátedras de agricultura, el folklore era ya, en realidad, sistemáticamente desmantelado: la enseñanza del folklore a los enseñantes debería reforzar todavía más este trabajo sistemático.

Es cierto que para conseguir el fin sería preciso cambiar el espíritu de las investigaciones folklóricas, además de profundizarlas y extenderlas. El folklore no debe concebirse como una extravagancia, una extrañeza o un elemento pintoresco, sino como algo que es muy serio y que hay que tomarse en serio. Sólo así será la enseñanza más eficiente y determinará realmente el nacimiento de una nueva cultura en las grandes masas populares, es decir, desaparecerá la separación entre cultura moderna y cultura popular o folklórica. Una actividad de esta clase, realizada en profundidad, correspondería en el plano intelectual a lo que ha sido la Reforma en los países protestantes.

LVN, pp. 217-218.

Sociología y ciencia política

La suerte favorable de la sociología está en relación con la decadencia del concepto de ciencia política y de arte político verificada en el siglo XIX (para más exactitud en la segunda mitad, con el éxito alcanzado por las doctrinas evolucionistas y positivistas). Lo que de realmente importante hay en la sociología no es sino ciencia política. "Política" se hizo sinónimo de política parlamentaria o de conventículos personales. Persuasión de que con las constituciones y los parlamentos se iniciaría una época de "evolución" "natural", que la sociedad encontraría sus fundamentos definitivos por ser racionales, etc. He aquí que la sociedad pue-

de ser estudiada con el método de las ciencias naturales. Empobrecimiento del concepto de Estado consiguiente a esta óptica. Si ciencia política significa ciencia del Estado y Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las que la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino que llega a obtener el consenso activo de los gobernados, es evidente que todas las cuestiones esenciales de la sociología no son otra cosa que las cuestiones de la ciencia política. Si queda un residuo, éste no puede ser sino de falsos problemas, es decir, de problemas ociosos. La cuestión que se le planteaba por tanto al autor del *Saggio popolare*[1] era la de determinar las relaciones existentes entre la ciencia política y la filosofía de la praxis; si existe identidad entre ambas (posibilidad no sostenible, o sostenible tan sólo desde el punto de vista del más burdo positivismo) o si la ciencia política es el conjunto de los principios empíricos o prácticos que se deducen de una más vasta concepción del mundo o filosofía propiamente dicha, o si esta filosofía no es más que la ciencia de los conceptos o categorías generales que nacen de la ciencia política, etcétera.

Si es cierto que el hombre no puede concebirse sino como un ser humano históricamente determinado, es decir, que se ha desarrollado y vive en ciertas condiciones, en un determinado entramado social ó conjunto de relaciones sociales, ¿puede concebirse la sociología sólo como estudio de estas condiciones y de las leyes que regulan su desarrollo? Puesto que no puede prescindirse de la voluntad y de la iniciativa de los mismos hombres, este concepto no puede sino ser falso. El problema de qué es la "ciencia" salta a la vista. ¿No es la ciencia esa misma "actividad política" y pensamiento político, en cuanto que transforma

[1] Cfr. N. Bucharin, *La teoría del materialismo histórico. Manual popular de sociología marxista*, Moscú, 1921.

a los hombres y los hace distintos de lo que eran antes? Si todo es "política" conviene, para no caer en una fraseología tautológica y aburrida, distinguir con conceptos nuevos la política que corresponde a esa ciencia que tradicionalmente se llama "filosofía", de la política que se llama ciencia política en sentido estricto. Si la ciencia está "desvelada" de una realidad antes ignorada, ¿no se concibe esta realidad como trascendente en cierto sentido? ¿Y no se piensa que existe todavía algo "desconocido" y por tanto trascendente? Y el concepto de ciencia como "creación", ¿no significa además lo mismo que "política"? Todo está en ver si se trata de creación "arbitraria" o racional, es decir, útil al hombre para ensanchar su concepto de la vida, para hacer superior (desarrollar) la vida misma.[2]

M, pp. 79-80.

FANTASÍAS E HISTORICISMO EN LA MENTALIDAD INFANTIL

Querido Delio, no he leído mucho a Wells, porque sus obras no me entusiasman. Creo que si tú tampoco lo lees, no será una gran pérdida para tu formación intelectual y moral. Tampoco me ha gustado mucho su libro de historia universal, aunque trate (y en esto representa una cierta novedad, al menos en la literatura histórica de la Europa occidental) de ensanchar el horizonte histórico tradicional, dando importancia no sólo a los griegos, egipcios, romanos, etc., sino también a los mongoles, a los chinos, a los indios, etc. Como escritor de fantasía me parece demasia-

[2] A propósito del *Saggio popolare* y de su apéndice, *Teoria e pratica,* conviene ver en la *Nuova Antologia* del 6 de marzo de 1933 la reseña filosófica de Armando Carlini, de la que resulta que la ecuación: "Teoría-práctica = matemática pura; matemática aplicada" ha sido enunciada por un inglés (me parece que por Wittaker).

do mecánico y árido –como histórico le falta la disciplina intelectual, el orden y la mentalidad del método–. Dime si te gusta mi forma de escribirte y si lo entiendes todo. Me ha agradado tu idea de ver el mundo poblado de elefantes erguidos sobre las patas posteriores, con el cerebro muy desarrollado: ciertamente, para estar en tan gran cantidad sobre la superficie del globo ¡qué rascacielos tan enormes habrían podido construir! Pero el cerebro sin manos ¿de qué les valdría? Los avestruces tienen la cabeza alta y libre, se mantienen sobre dos patas, pero su cerebro no se ha desarrollado mucho por ello. Se ve que en el caso del hombre, en su evolución, se han concentrado muchas condiciones favorables en el sentido de ayudarlo a convertirse en lo que era incluso antes de que se desarrollaran la voluntad definida hacia un fin y la inteligencia suficiente para organizar los medios necesarios para alcanzar el fin mismo. La cantidad deviene calidad en el caso del hombre y no en el de los demás seres vivientes, por lo que parece.

C 215, 28 de septiembre de 1931.

Queridísimo Delio, ignoro si el elefante puede (o podía) evolucionar hasta convertirse en un ser sobre la tierra capaz, como el hombre, de dominar las fuerzas de la naturaleza y de servirse de ella para sus propios fines, en abstracto. Concretamente el elefante no ha tenido el mismo desarrollo que el hombre y, por cierto, no lo tendrá ya porque el hombre se sirve del elefante, mientras que el elefante no puede servirse del hombre, ni siquiera para comérselo. Lo que piensas de la posibilidad del elefante de adaptar sus patas para el trabajo práctico no corresponde a la realidad: en efecto, el elefante tiene como elemento "técnico" la trompa, y desde el punto de vista "elefantesco" se sirve de ella con habilidad sorprendente para atrapar árboles, para defenderse en ciertas circunstancias, etc. Tú me ha-

bías escrito que te gustaba la historia y así hemos llegado a la trompa del elefante. Creo que para estudiar la historia no es preciso fantasear demasiado sobre lo que habría ocurrido "sí"... (si el elefante se hubiese erguido sobre las patas posteriores para dar mayor desarrollo al cerebro, si... si...; ¿y si el elefante hubiera nacido con ruedas? ¡Hubiera sido un tranvía natural! ¿Y si hubiera tenido alas? ¡Imagina una invasión de elefantes como la de las langostas!). Es ya de por sí muy difícil estudiar la historia realmente acaecida, porque de gran parte de ella se ha perdido todo documento, ¿cómo puede perderse el tiempo estableciendo hipótesis que carecen de fundamento? Y además, en tus hipótesis hay demasiado antropomorfismo. ¿Por qué el elefante tenía que evolucionar como el hombre? ¡Quién sabe si algún sabio y viejo elefante o algún jovencito y caprichoso elefantito, desde su punto de vista, no establece hipótesis sobre por qué el hombre no se ha convertido en un proboscidio!

C 414, sin fecha.

Querido Delio, esta vez no me hablas de los elefantes como portadores de una eventual civilización. Los elefantes te los tienes de jabón y en este sentido pueden ser portadores de la civilización (o de un aspecto de la misma) en el cuarto de baño: ¡pobres elefantes! Es cierto que me hablas de otras muchas cosas, y tendría que iniciar contigo toda una serie de polémicas. Pero no puedo, porque me duele la cabeza y no siempre consigo concentrarme hasta en cosas de poca monta. Creo que la mamá, Genia y todos los demás de casa deben encontrarse siempre en discusión contigo sobre todos los temas de lo conocible y de lo factible. ¡Estupendo! ¿Pero qué cosas te interesan más? En una ocasión me escribiste que te interesaba la historia, pero luego no fuiste capaz de continuar la cuestión y te has

desencantado hacia los elefantes; ahora me parece que te interesas por los monos como progenitores de los hombres. Pero también en este punto me parece que cabe advertirte que a ti te gusta más la fantasía que la historia, y que sería más oportuno estudiar la historia real, aquella que puede escribirse sobre la base de documentos bien precisos y concretos. El fantasear sobre las hipótesis científicas era propio de la gente de hace 50 años, que vivían en unas condiciones de lucha ideológica muy difíciles. En la actualidad, muchas cuestiones se han desvanecido porque la vida ha superado al protagonista y al antagonista, y ha creado al constructor. Por desgracia es difícil liberarse de las cosas muertas; pero tú, dales una patada en medio y estudia sólo las cosas concretas.

C 415, sin fecha.

¿Cómo estudiar la historia?

He leído la observación del historiador inglés Seeley, quien hacía notar que, en su tiempo, la historia de la independencia americana llamó la atención menos que la batalla de Trafalgar, que los amores de Nelson, que los episodios de la vida de Napoleón, etc. Y sin embargo, de aquellos hechos iban a seguirse consecuencias de gran significación para la historia mundial: la existencia de los Estados Unidos no es ciertamente algo insignificante en el desenvolverse de los acontecimientos de los últimos años. ¿Cómo hacer, pues, al estudiar la historia? ¿Deberíamos detenernos sobre los hechos que son fecundos en consecuencias? Pero en el momento en que tales hechos nacen, ¿cómo podemos llegar a conocer su futura fecundidad? La cuestión es realmente irresoluble. En la afirmación de Seeley se encuentra implícita la reivindicación de una historia objetiva, en la cual la objetividad se concibe como unión de causa y efecto. ¿Pero

cuántos hechos no sólo se pasan por alto, sino que quedan marginados por los historiadores y por el interés de los lectores, que objetivamente son importantes? La lectura de las obras de Wells sobre la historia mundial nos advierte de este descuido y olvido. En realidad, hasta ahora nos ha interesado la historia europea y hemos llamado "historia mundial" a la europea con sus dependencias no europeas. Porque la historia nos interesa por razones "políticas", no objetivas, aunque sean en el sentido de científicas. Tal vez hoy estos intereses se hagan más amplios con la filosofía de la praxis, en cuanto estamos convencidos de que sólo el conocimiento de todo un proceso Histórico puede rendirnos cuentas del presente y dar una verdadera verosimilitud de que nuestras previsiones políticas sean concretas. Pero no hay que hacerse ilusiones ni siquiera con este argumento. Si en Rusia existe mucho interés por las cuestiones orientales, este interés nace en la posición geopolítica de Rusia y no de influjos culturales más universales y científicos. Debo decir la verdad: mucha gente no conoce la historia de Italia, ni siquiera en cuanto que explica el presente, y a mí me aparece necesario dar a conocer ésta antes que las demás. Pero una asociación de política exterior que estudiase a fondo las cuestiones incluso de la Cochinchina y del Annam no me disgustaría intelectualmente: ¿pero cuántos se interesarían por ello?

P, pp. 173-174.

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE HISTORIA ÉTICO-POLÍTICA[3]

Se observa que la historia ético-política es una hipótesis arbitraria y mecánica del momento de la hegemonía,

[3] Relaciones de las teorías crocianas sobre la historia ético-política o historia "religiosa" con las teorías historiográficas de Fustel Coulanges tal como están contenidas en el libro sobre la *Città antica*. Hay que desta-

de la dirección política y del consenso, en la vida y en el desenvolvimiento de la actividad del Estado y de la sociedad civil. Este planteamiento que le ha dado Croce al problema historiográfico reproduce su planteamiento del problema estético; el momento ético-político es en la historia lo que el momento de la "forma" en el arte en la "liricidad" de la historia, la "catarsis" de la historia. Pero las cosas no son tan sencillas en la historia como en el arte. En el arte, la producción de "liricidad" está perfectamente individualizada en un mundo cultural personalizado, en el que puede admitirse la identificación de forma y contenido y la llamada dialéctica de los instintos en la unidad del espíritu (se trata tan sólo de traducir al lenguaje historicista el lenguaje especulativo, es decir, de averiguar si este lenguaje especulativo tiene un valor instrumental concreto que sea superior a los precedentes valores instrumentales).

Pero en la historia y en la producción de la historia la representación "individualizada" de los Estados y de las Naciones es una mera metáfora. Las "distinciones" que es preciso hacer en tales representaciones no son ni pueden ser presentadas "especulativamente" so pena de caer en una nueva forma de retórica y en una nueva especie de "sociología", que por ser "especulativa" no sería menos una abstracta y mecánica sociología: existen como distinciones de grupos "verticales" y como estratificaciones "ho-

car que la *Città antica* ha sido publicada por Laterza propiamente en los años pasados (tal vez en 1928), más de 40 años después de que fuera escrita (F. de C. murió en 1889), e inmediatamente después de que el editor Vallecchi le ofreciera una traducción. Es de suponer que la atención de Croce se vería atraída por el libro francés mientras trabajaba sus teorías, y preparaba sus obras. Se ha de recordar que en el *Contributo alla critica di me stesso*, en las últimas líneas (1915), Croce manifiesta querer escribir la *Storia d'Europa*. Son las reflexiones sobre la guerra las que le han orientado hacia estos problemas historiográficos y de ciencia política.

rizontales", es decir, como una coexistencia y yuxtaposición de civilizaciones y culturas diversas, unidas por la coerción estatal y organizadas culturalmente en una "conciencia moral", contradictoria y a la vez "sincretista". A este punto conviene una crítica de la concepción crociana del momento político como momento de la "pasión" (inconcebible una "pasión" permanente y sistemática), su negación de los "partidos políticos" (que son precisamente la manifestación concreta de la inconcebible permanencia pasional, la prueba de la íntima contradicción del concepto "política-pasión") y por tanto lo inexplicable de los ejércitos permanentes y de la existencia organizada de la burocracia militar y civil, y la necesidad para Croce y la filosofía crociana de ser la matriz del "actualismo" gentiliano. En efecto, tan sólo en una filosofía ultraespeculativa como la actualista encuentran una composición formal y verbal estas contradicciones e insuficiencias de la filosofía crociana, pero el actualismo muestra al mismo tiempo, de un modo más evidente, el carácter poco concreto de la filosofía de Croce, así como el "solipsismo" documenta la íntima debilidad de la concepción subjetivo-especulativa de la realidad. Que la historia ético-política sea la historia del momento de la hegemonía, puede verse en toda una serie de escritos teóricos de Croce (y no sólo en los contenidos en el volumen *Etica e Politica*); convendrá hacer un análisis concreto de estos escritos. Puede verse también y especialmente en algunas alusiones sueltas sobre el concepto de Estado. Por ejemplo, en cierto pasaje Croce ha afirmado que no siempre conviene buscar al "Estado" allí donde lo indicarían las instituciones oficiales, porque en ocasiones podría encontrarse, en cambio, en los partidos revolucionarios;[4] la afirmación no es paradójica según la concepción Estado-

[4] Esta proposición de Croce es muy importante para entender de lleno su concepción de la historia y de la política. Sería útil analizar en concreto esta tesis en los libros de historia de Croce, en cuanto que allí estan estudiadas concretamente.

hegemonía-conciencia moral, porque puede efectivamente ocurrir que la dirección política y moral del país en una situación dificultosa determinada no sea ejercida por el gobierno legal sino por toda una organización "privada" o incluso por un partido revolucionario. Pero no es difícil mostrar lo arbitrario de la generalización de esta observación de sentido común que hace Croce.

El problema más importante a discutir en este apartado es éste: si la filosofía de la praxis excluye la historia ético-política, es decir, no reconoce la realidad de un momento de la hegemonía, no da importancia a la dirección cultural y moral y juzga realmente como "apariencias" los hechos de superestructura. Puede decirse que la filosofía de la praxis no sólo no excluye la historia ético-política, sino más bien que su fase más reciente de desarrollo consiste precisamente en la reivindicación del momento de la hegemonía como esencial en la concepción estatal y en la "valorización" del hecho cultural, de la actividad cultural, de un frente cultural como necesario al lado de los meramente económicos y meramente políticos. Croce comete el grave error de no aplicar a la crítica de la filosofía de la praxis los criterios metodológicos que aplica al estudio de corrientes filosóficas mucho menos importantes y significativas. Si empleara estos criterios, podría llegar a inferir que el juicio contenido en el término "apariencias" para las sobreestructuras no es más que el juicio de la "historicidad" de las mismas expresado en polémica con concepciones dogmáticas populares y por tanto con un lenguaje "metafórico" adecuado al público al que se destina. La filosofía de la praxis criticará por tanto como indebida y arbitraria la reducción de la historia a mera historia ético-política, pero no excluirá a ésta. La oposición entre el crocismo y la filosofía de la praxis se ha de hallar en el carácter especulativo del crocismo.

MS, pp. 187-189.

III. CIENCIA Y CONCEPCIÓN DEL MUNDO

Es fácilmente comprensible que, dada la importancia atribuida al industrialismo como medida de la formación del hombre moderno, las ciencias adopten un papel importante en la serie de las materias formativas. No obstante, Gramsci distingue claramente cada una de las ciencias "naturales" y sus metodologías específicas de la metodología científica general. Incluso polemizando contra el *Manuale popolare di sociologia marxista* de Bukarin, escribía que había que" destruir críticamente" el concepto de ciencia allí propuesto, precisamente porque está "tomado de sana planta de las ciencias naturales, como si éstas fueran la única ciencia o la ciencia por excelencia, tal como ha establecido el positivismo", y concluía: "Conviene dejar sentado que toda investigación tiene su método determinado y construye su ciencia propia y determinada". Al privilegio positivista de las ciencias naturales y de sus métodos, contrapone la hipótesis de que la metodología científica más general debe hallarse en cambio en la lógica formal o matemática.

Las ciencias no representan una concepción del mundo por excelencia, pero constituyen también una ideología, es decir, una categoría histórica, una sobreestructura expuesta a las influencias del desarrollo histórico, a las que debe negarse la capacidad de afirmar verdades definitivas, cayendo en una especie de infatuación por la brujería científica o de superstición. Y propiamente en nombre de esta exigencia de no aislar las ciencias naturales del más general contexto cultural. Gramsci puede denunciar la condición opuesta como verdadera y propia "desnutrición" de la actividad científica, es decir, su separación de la restante vida cultural.

Una sección informativa sobre cuestiones científicas

Una sección informativa permanente sobre las corrientes científicas. Pero no para divulgar nociones científicas. Para exponer, criticar y encuadrar las "ideas científicas" y sus repercusiones sobre las ideologías y sobre las concepciones del mundo y para promover el principio pedagógico-didáctico de la "historia de la ciencia y de la técnica como base de la educación formativo-histórica en la nueva escuela".

I, p. 134

"Científico"

¿Qué significa el término científico? El equívoco en torno a los términos "ciencia" y "científico" procede del hecho de haber recibido su acepción de un grupo determinado de ciencias, y precisamente de las ciencias naturales y físicas. Se llamó "científico" a todo método que fuese parecido al método de investigación y de examen de las ciencias naturales, convertidas en ciencias por excelencia, en ciencias-fetiche. No existen ciencias por excelencia ni tampoco existe un método por excelencia, un "método *in se*". Cada investigación científica se crea un método adecuado, una propia lógica, cuya generalidad o universalidad consiste tan sólo en ser "conforme al fin". La metodología más genérica y universal no es otra cosa que la lógica formal o matemática, es decir, el conjunto de aquellos mecanismos abstractos del pensamiento que se han ido descubriendo, depurando y refinando a través de la historia de la filosofía y de la cultura. Esta metodología abstracta, es decir, la lógica formal, es menospreciada por los filósofos idealistas, pero erróneamente: su estudio corresponde al estudio de la gramática, esto es, corresponde no sólo a una profundización de las experiencias pasadas de metodología del pensamiento (de la técnica del pensamiento), a una absorción

de la ciencia pasada, sino que es una condición para el desarrollo ulterior de la ciencia misma. Estudiar el hecho por el cual la "lógica" formal se ha convertido cada vez más en una disciplina ligada a las ciencias matemáticas –Russell en Inglaterra, Peano en Italia– hasta ser elevada, como en el caso de Russell, a la pretensión de "única filosofía" real. El punto de partida podría arrancar de la afirmación de Engels, donde "científico" se contrapone a "utópico"; el subtítulo de la "Critica Sociale" de Turati, ¿tiene el mismo significado que en Engels? Ciertamente no; para Turati "científico" se aproxima al significado de "método propio de las ciencias físicas" (el subtítulo desapareció a un cierto punto: véase cuándo; sin duda ya en 1917) e incluso en este sentido es muy genérico y tendencioso.

P, pp. 162-163.

Definiciones de la ciencia

Recoger las principales definiciones que se han dado de la ciencia (en el sentido de ciencia natural). "Estudio de los fenómenos y de sus leyes de semejanza (regularidad), de coexistencia (coordinación) y de sucesión (causalidad)." Otras tendencias, teniendo en cuenta la ordenación más cómoda que la ciencia establece entre los fenómenos, a fin de que el pensamiento pueda manejarlos y dominarlos mejor para los fines de la acción, definen la ciencia como "la descripción más económica de la realidad".

La cuestión más importante a resolver acerca del concepto de ciencia es la siguiente: si la ciencia puede dar, y de qué forma, la "certeza" de la existencia objetiva de la llamada realidad externa. Para el sentido común, la cuestión no se presenta siquiera; pero, ¿de qué se ha originado la certeza del sentido común? Esencialmente de la religión (al menos del cristianismo de occidente); pero la religión es

una ideología, la ideología más enraizada y difundida, no una prueba o una demostración. Puede sostenerse que es un error pedirle a la ciencia como tal la prueba de la objetividad de lo real, puesto que esta objetividad es una concepción del mundo, una filosofía y no puede ser un dato científico. ¿Qué puede dar la ciencia en esta dirección? La ciencia selecciona las sensaciones, los elementos primordiales del conocimiento: considera ciertas sensaciones como transitorias, como aparentes, como engañosas porque dependen de especiales condiciones individuales y otras como duraderas, como permanentes, como superiores a las condiciones especiales individuales.

El trabajo científico tiene dos aspectos principales: uno que rectifica sin cesar la forma del conocimiento, rectifica y refuerza los órganos de las sensaciones, elabora principios nuevos y complejos de inducción y deducción, es decir, afina los mismos instrumentos de la experiencia y de su control; y el otro que aplica este complejo instrumental (de instrumentos materiales y mentales) para establecer lo que en las sensaciones es necesario de lo que es arbitrario, individual, transitorio. Se establece lo que es común a todos los hombres, lo que todos los hombres pueden controlar del mismo modo, independientemente los unos de los otros, siempre que hayan observado igualmente las condiciones técnicas de comprobación. "Objetivo" significa propiamente y sólo esto: que se afirma que es objetivo, realidad objetiva, aquella realidad que es comprobada por todos los hombres, que es independiente de todo punto de vista que sea meramente particular o de grupo.

Pero en el fondo ésta es también una concepción peculiar del mundo, es una ideología. Sin embargo, esta concepción, en su conjunto y por la dirección que señala, puede ser aceptada por la filosofía de la praxis mientras que ha de rechazarse la del sentido común, que también concluye materialmente del mismo modo. El sentido común afirma la

subjetividad de lo real en cuanto que la realidad, el mundo, ha sido creado por Dios independientemente del hombre, antes que el hombre; ella es por tanto expresión de la concepción mitológica del mundo; por otra parte el sentido común, al describir esta subjetividad, cae en errores más burdos; en gran parte queda todavía anclado a la fase de la astronomía ptolemaica, no sabe establecer los lazos reales de causa y efecto, etc., es decir, afirma "objetiva" una cierta "subjetividad" anacrónica porque no sabe ni tan siquiera concebir que pueda existir una concepción subjetiva del mundo y lo que esto quiera o pueda significar.

¿Pero es "objetivamente" cierto todo lo que la ciencia afirma?, ¿de forma definitiva? Si las verdades científicas fueran definitivas, la ciencia habría cesado de existir como tal, como investigación, como nuevos experimentos, y la actividad científica se reduciría a una divulgación de lo ya descubierto. Lo que no es cierto, por suerte para la ciencia. Pero si las verdades científicas no son tampoco definitivas ni perentorias, también la ciencia es una categoría histórica, un movimiento en continuo desarrollo. Sólo que la ciencia no plantea ninguna forma de "inconocible" metafísico, sino que reduce lo que el hombre no conoce a un empírico "no conocimiento" que no excluye la posibilidad de conocer, pero la condiciona al desarrollo de los instrumentos físicos y al desarrollo de la inteligencia histórica de cada científico.

Si es así, lo que le interesa a la ciencia no es tanto la objetividad de lo real, sino el hombre que elabora sus métodos de investigación, que rectifica continuamente los instrumentos materiales que refuerzan los órganos sensoriales y los instrumentos lógicos (incluidas las matemáticas) de discriminación y de comprobación, es decir, la cultura, o sea, la concepción del mundo, o sea la relación entre el hombre y la realidad con la mediación de la tecnología. Incluso en la ciencia, el buscar la realidad fuera de los hom-

bres, entendiendo esto en el sentido religioso o metafísico, resulta ni más ni menos que una paradoja. Sin el hombre, ¿qué significaría la realidad del universo? Toda la ciencia está ligada a las necesidades, a la vida, a la actividad del hombre. Sin la actividad del hombre, creadora de todos los valores, incluso los científicos, ¿qué sería la "objetividad"? Un caos, es decir, nada, el vacío, si es que puede llamarse, porque realmente, si se imagina que no existe el hombre, no se puede imaginar la lengua y el pensamiento. Para la filosofía de la praxis el ser no puede distinguirse del pensar, el hombre de la naturaleza, la actividad de la materia, el sujeto del objeto; si se hace esta separación se cae en una de tantas formas de religión o en la abstracción sin sentido.

Poner la ciencia como base de la vida, hacer de la ciencia la concepción del mundo por excelencia, la que despeja los ojos, de toda ilusión ideológica, que coloca al hombre delante de la realidad tal como es, significa recaer en el concepto de que la filosofía de la praxis necesita de apoyos filosóficos fuera de ella misma. Pero en realidad también la ciencia es una sobreestructura, una ideología. ¿Puede decirse, sin embargo, que la ciencia ocupa un lugar privilegiado en el estudio de las sobreestructuras, por el hecho de que su reacción sobre la estructura tiene un carácter particular, de mayor extensión y continuidad de desarrollo, especialmente después del 1700, desde que se le concedió a la ciencia un lugar aparte en la apreciación general? Que la ciencia sea una sobreestructura lo demuestra también el hecho de que ha tenido dos períodos enteros de eclipse, oscurecida por otra ideología dominante, la religión, que afirmaba haber absorbido a la misma ciencia; así la ciencia y la técnica de los árboles les parecía a los cristianos pura brujería. Además: la ciencia, a pesar de todos los esfuerzos de los científicos, no se presenta nunca como una cruda noción objetiva; aparece siempre revestida de una ideo-

logía y concretamente es ciencia la unión del hecho objetivo con una hipótesis o un sistema de hipótesis que superan el mero hecho objetivo. Es cierto, sin embargo, que en este campo es relativamente fácil distinguir la noción objetiva del sistema de hipótesis, con un proceso de abstracción que es ínsito a la misma metodología científica, de forma que puede apropiarse de la una y rechazar a la otra. He aquí por qué un grupo social puede apropiarse la ciencia de otro grupo sin aceptar su ideología (la ideología de la evolución vulgar, por ejemplo), así que las observaciones al respecto hechas por Missiroli (y por Sorel) se vienen abajo.

Hay que destacar que al lado del más superficial engreimiento por las ciencias, existe en realidad una gran ignorancia de los hechos y de los métodos científicos, cosas muy difíciles y que cada vez se hacen más difíciles por la progresiva especialización de nuevas ramas de investigación. La superstición científica entraña ilusiones tan ridículas y concepciones tan infantiles que la misma superstición religiosa se ve con ello ennoblecida. El progreso científico ha hecho nacer la creencia y la expectación de un nuevo tipo de Mesías, que convertirá esta tierra en Jauja; las fuerzas de la naturaleza, sin ninguna intervención del cansancio humano sino por obra de mecanismos cada vez más perfeccionados, darán a la sociedad, en abundancia, todo lo necesario para satisfacer sus necesidades y vivir con desahogo. Contra esta infatuación, cuyos peligros son evidentes (la supersticiosa fe abstracta en la fuerza taumatúrgica del hombre lleva paradójicamente a esterilizar las mismas bases de esta misma fuerza y a destruir todo amor hacia el trabajo concreto y necesario, para fantasear, como si se hubiese fumado una nueva especie de opio), hay que combatir con medios diversos, el más importante de los cuales debería ser un mejor conocimiento de las nociones científicas esenciales, divulgando la ciencia por medio de científi-

cos y de estudiosos serios y no ya por periodistas sabelotodos y por autodidactas presuntuosos. En realidad, puesto que se espera demasiado de la ciencia, se la concibe como una brujería superior, y por eso no se llega a valorar de modo realista lo que concretamente ofrece la ciencia.

MS, pp. 54-5?

La ciencia y la cultura

Las corrientes filosóficas idealistas (Croce y Gentile) han determinado un primer proceso de aislamiento de los científicos (ciencias naturales o exactas) del mundo de la cultura. La filosofía y la ciencia se han separado y los científicos han perdido mucho de su prestigio. Otro proceso de aislamiento se ha tenido por el nuevo prestigio alcanzado por el catolicismo y por la formación del centro neoescolástico. Así los doctos "laicos" tienen en contra la religión y la filosofía más difundida: no puede evitarse su enquistamiento y una "desnutrición" de la actividad científica que no puede desarrollarse aislada del mundo de la cultura general. Por otra parte, ya que la actividad científica está en Italia estrechamente ligada al balance estatal, que no es opulento, a la atrofia de un desarrollo del "pensamiento" científico, de la teoría, no puede tenerse por compensación ni siquiera un desarrollo de la "técnica" instrumental y experimental, que solicita amplitud de medios y de dotaciones. Esta disgregación de la unidad científica, del pensamiento general, es acusada: se ha tratado de remediar elaborando también en este campo un "nacionalismo" científico, es decir, sosteniendo la tesis de la "nacionalidad" de la ciencia. Pero es evidente que se trata de construcciones superficiales extrínsecas, buenas para los congresos y las celebraciones oratorias, pero sin eficacia práctica. Y no obstante los doctos italianos son valerosos y ha-

cen, con pocos medios, sacrificios inauditos obteniendo resultados admirables. El peligro más grande parece estar representado por el grupo neoescolástico, que amenaza con absorber mucha actividad científica esterilizándola, por reacción contra el idealismo gentiliano. (Es sorprendente la actividad organizadora del Consejo Nacional de Investigaciones y su eficacia en desarrollar la actividad científica y tecnológica, y la de las secciones científicas de la Academia de Italia).[1]

I, p. 47.

Lógica formal y mentalidad científica

Para comprender hasta qué punto es superficial y está fundada sobre débiles bases la mentalidad científica moderna (si bien tal vez convenga hacer distingos entre país y país), baste recordar la reciente polémica sobre el denominado *homo oeconomicus*, concepto fundamental de la ciencia económica, tan plausible y necesario como todas las abstracciones sobre las que se basan las ciencias naturales (y también, aunque en forma diversa, las ciencias históricas y humanísticas). Si por su abstracción fuese injustificado el concepto distintivo de *homo oeconomicus*, sería igualmente injustificado el símbolo H_2O para el agua, dado que en la realidad no existe ningún agua H_2O sino una cantidad infinita de "aguas" individuales. La objeción nominalista vulgar recobraría todo su vigor, etcétera.

---

[1] Véase el volumen publicado por Gino Bargagli Petrucci (en *Le Monnier*), donde se recogen los discursos de los científicos italianos en la Exposición de historia de las ciencias de 1929. En este volumen se publica un discurso del Padre Gemelli, que es una muestra de la mentalidad de la época, para ver el atrevimiento a que han llegado estos frailuchos (sobre este discurso, véase la recensión en la *Educación Fascista* de 1932 y el artículo de Sebastiano Timpanaro en la *Italia Letteraria* del 11 de septiembre y del 16 de octubre de 1932).

La mentalidad científica es débil como fenómeno de cultura popular, pero también es débil en el tronco de los científicos, los cuales poseen una mentalidad científica de grupo técnico, es decir, comprenden la abstracción en su ciencia particular, pero no como "forma mental", y además: comprenden su "abstracción" particular, su particular método abstractivo, pero no el de las demás ciencias, mientras haya de sostenerse que existen diversos tipos de abstracción y que es científica aquella mentalidad que llega a comprender todos los tipos de abstracción y a justificarlos. El conflicto más grave de "mentalidad" está, empero, entre la de las llamadas ciencias exactas o matemáticas, que por el resto no son todas las ciencias naturales, y la de las ciencias "humanísticas" o "históricas", es decir, las que se refieren a la actividad histórica del hombre, a su intervención activa en el proceso vital del universo. (Ha de analizarse el juicio de Hegel sobre la economía política y precisamente sobre la capacidad demostrada por los economistas de "abstraer" en este campo).

P, p. 182.

IV. FILOSOFÍA, LÓGICA Y MATEMÁTICA

El problema de la relación entre cultura tradicional, esencialmente oratoria, y cultura moderna, esencialmente científica, vuelve a aparecer en una nota que culmina con la revalorización del rigor en el razonamiento. Esta exigencia de rigor –observa Gramsci– ha tenido en la historia algunos momentos típicos, del estudio de la lógica durante la Escolástica a la introducción de la composición escrita durante el Humanismo. (También en otro pasaje se proponía: "Estudiar la reforma introducida por el Humanismo: la sustitución de la disputa oral por la composición escrita, por ejemplo, que es uno de sus elementos prácticos más significativos...").

En su discurso están ya presentes los aspectos sociales de la relación lógica-lengua-matemática (espontaneidad del aprendizaje de la lógica entre las capas cultas, dificultad para los muchachos de las capas subalternas), como por los aspectos técnicos, con la subordinación de la enseñanza de la matemática –a pesar de su semejanza con la lógica formal– a la enseñanza humanístico-histórica.

De las muchas notas y de los muchos pasajes de las cartas dedicadas al estudio de la filosofía, emerge el interés de Gramsci por la lógica formal, que parece disputarle en su pensamiento al juicio crítico-histórico el primado entre las adquisiciones culturales que se hayan de conseguir: "Se ha de observar –escribe– la importancia que tiene la técnica del pensamiento en la construcción de los programas didácticos". No puede, sin embargo, pasarse por alto el hecho de que la lógica formal es precisamente sólo una técnica, un instrumento del pensar, y que Gramsci teme que la dialéctica de la forma con que se configura en la "filosofía de la praxis", es decir, en el marxismo, sea "degradada a una subespecie de lógica formal", ya que "el pensar dialécticamente va contra el sentido común vulgar, que es dogmático, ávido de certidumbres perentorias y tiene la lógica formal como expresión suya". Acaso podría decirse que la lógica formal ("el muchacho que tiene que vérselas con los *barbara, baralipton*") corresponde en su intención al momento de la adquisición "dogmática" que es el momento preliminar de todo desarrollo de capacidades creativas personales.

De los consejos para la escuela de los exiliados o para el estudio individual en la cárcel, a las notas de los *Cuadernos* la relación entre la filosofía superior y el sentido común, entre el pensamiento de los especialistas y el de todos los hombres ("todo hombre es filósofo") es siempre considerado desde el punto de vista de quien concibe la filosofía no sólo como elaboración individual, sino espe-

cialmente como lucha cultural para transformar la mentalidad popular con objeto de lograr un "lenguaje", es decir, una concepción del mundo más moderna y común a todos.

Historia de la filosofía y lógica formal

Querido Berti, [...] En cuanto al curso de filosofía pienso, así, siempre *grosso modo* que la exposición histórica debería ser compendiosa y debería insistirse en cambio en un sistema filosófico concreto, como el hegeliano, analizándolo y criticándolo en todos sus aspectos. Haría en cambio un curso de lógica, incluyendo incluso a los *barbara*, *baralipton*, etc., y de dialéctica.

C 36, 4 de julio de 1927.

Querida Tania, [...] He recibido una postal de la señora Malvina Sanna, Corso Indipendenza 23, la cual me pide consejos para su marido a propósito de los libros de filosofía. Escríbele que no puedo responderle directamente, que estoy bastante bien, etc., que saludo muy cordialmente a su marido, etc. Transcríbele a continuación lo que sigue: "El mejor manual de Psicología es el de William James, traducido al italiano y publicado por la Librería Milanesa: debe costar mucho, porque antes de la guerra valía 24 liras. No existe un tratado de lógica, aparte de los acostumbrados manuales de enseñanza para los Institutos. Me parece que Sanna parte demasiado de criterios escolares y se ilusiona con encontrar en libros de esta clase más de lo que realmente pueden ofrecer. La psicología, por ejemplo, se ha separado casi por completo de la filosofía, para convertirse en una ciencia natural, como la biología y la fisiología: es más, para estudiar a fondo la psicología moderna, es pre-

ciso tener muchos conocimientos especialmente de fisiología. Así la lógica formal, abstracta, no encuentra hoy muchos que la cultiven, a excepción de los seminarios, donde se estudia a fondo Aristóteles y Santo Tomás. Por otra parte, la dialéctica, es decir, la forma del pensamiento históricamente concreto, no ha sido todavía manualizada. En mi opinión, Sanna debería hacer lo siguiente para mejorar su cultura filosófica:

1. Estudiar un buen manual de Historia de la Filosofía, por ejemplo el *Sommario di storia della filosofia* de Guido De Ruggero (Bari, Laterza, C. 18) y leer algunos de los clásicos de la filosofía, aunque sea en extractos, como los publicados por el mismo editor Laterza di Bari en la *Piccola Biblioteca Filosofica,* donde han aparecido pequeños volúmenes de pasajes selectos de Aristóteles, Bacon, Descartes, Hegel, Kant, etc., comentados. Para estar al corriente sobre dialéctica debería leer, aunque sea muy fatigoso, algún grueso volumen de Hegel. La *Enciclopedia* traducida admirablemente por Croce, cuesta mucho en la actualidad: unas cien liras. Un buen libro sobre Hegel es también el de Croce, siempre que se tenga en cuenta que en él, Hegel y la filosofía hegeliana dan un paso adelante y dos atrás: es superada la metafísica, pero se vuelve atrás en la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la realidad natural e histórica. En todo caso éste me parece el camino a seguir: nada de nuevos manuales (el Fiorentino basta), y en cambio lectura y crítica personal de los grandes filósofos modernos". Me parece que eso es suficiente.

C 122, 25 de marzo de 1929.

Didáctica de la filosofía. Nota II

En la enseñanza de la filosofía dirigida no a informar históricamente al discente sobre el desenvolvimiento de la filosofía pasada, sino a formarlo culturalmente, a ayudarlo a elaborar críticamente el propio pensamiento para participar en una comunidad ideológica y cultural, es necesario partir de lo que el discente ya conoce, de su experiencia filosófica (después de haberle mostrado precisamente que tiene tal experiencia, que es "filósofo" sin saberlo). Y puesto que se presupone una cierta media intelectual y cultural de discentes, que verosímilmente no han tenido todavía más que informaciones sueltas y fragmentarias, y adolecen de falta de toda preparación metodológica y crítica, es inevitable el tomar como punto de partida el "sentido común", en primer lugar, y secundariamente la religión, y sólo en un tercer tiempo los sistemas filosóficos elaborados por los grupos intelectuales tradicionales.

MS, p. 123.

Filosofía e historia

Qué hay que entender por filosofía, por filosofía en una época histórica, y cuál es la importancia y el significado de las filosofías de los filósofos en cada una de tales épocas históricas. Adoptada la definición que B. Croce da de la religión, es decir, de una concepción del mundo que se haya convertido en norma de vida, puesto que norma de vida no se entiende en sentido libresco sino realizada en la vida práctica, la mayor parte de los hombres son filósofos en cuanto que obran prácticamente y en su práctico obrar (en las líneas directivas de su conducta) se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía. La historia de la filosofía tal como se entiende comúnmen-

te, es decir, como historia de las filosofías de los filósofos, es la historia de las tentativas y de las iniciativas ideológicas de una determinada clase de personas para cambiar, corregir y perfeccionar las concepciones del mundo existentes en cada época determinada, y para cambiar a continuación las normas de conducta relativas y conformes a la anterior concepción, o sea para cambiar la actividad práctica en su complejidad.

Desde el puonto de vista que nos interesa, el estudio de la historia y de la lógica de las diferentes filosofías de los filósofos no es suficiente. Al menos como orientación metódica, conviene llamar la atención hacia las concepciones del mundo de las grandes masas, hacia las de los más restringidos grupos dirigentes (o intelectuales) y finalmente hacia las conexiones entre estos diferentes complejos culturales y la filosofía de los filósofos. La filosofía de una época no es la filosofía de uno u otro filósofo, de uno u otro grupo de intelectuales, de una u otra gran división de las masas populares: es una combinación de todos estos elementos que culmina en una determinada dirección, en el que su culminar deviene norma de acción colectiva, es decir, deviene "historia" concreta y compleja (integral).

La filosofía de una época histórica no es, pues, otra cosa que la "historia" de aquella misma época, no es más que la masa de variaciones que el grupo dirigente ha logrado determinar en la realidad precedente: historia y filosofía son inseparables en este sentido, forman "bloque". Pueden empero ser "distintos" los elementos filosóficos propiamente dichos, y en todos sus diferentes grados: como filosofía de los filósofos, como concepciones de los grupos dirigentes (cultura filosófica) y como religiones de las grandes masas, y ver cómo en cada uno de estos grados hay que vérselas con formas diversas de "combinación" ideológica.

MS, pp. 21-22.

¿Qué es la filosofía? ¿Una actividad puramente receptiva o todo lo más ordenadora, o bien una actividad absolutamente creativa? Conviene definir qué se entiende por "receptivo", "ordenador" y "creativo". "Receptivo" implica la certeza de un mundo externo absolutamente inmutable, que existe "en general", objetivamente en el sentido vulgar de la palabra. "Ordenador" se acerca a "receptivo": aunque implique una actividad del pensamiento, esta actividad es limitada y pobre. ¿Pero qué significa "creativo"? ¿Significará que el mundo externo es creado por el pensamiento? ¿Pero por qué pensamiento y por quién? Puede caerse en el solipsismo necesariamente. Para evitar el solipsismo y al mismo tiempo las concepciones mecanicistas que están implícitas en la concepción del pensamiento como actividad receptiva y ordenadora, conviene plantear la cuestión "historicísticamente" y al mismo tiempo sentar como base de la filosofía a la "voluntad" (en último análisis la actividad práctica o política), pero una voluntad racional, no arbitraria, que se realiza en cuanto corresponde a necesidades objetivas históricas es decir, en cuanto que es la misma historia universal en el momento de su actuación progresiva; si esta voluntad es inicialmente representada por un solo individuo, su racionalidad la documenta el hecho de ser aceptada por el gran número, y aceptada permanentemente, es decir, se convierte en una cultura, en un "buen sentido", en una concepción del mundo, con una ética conforme a su estructura. Hasta la filosofía clásica alemana, la filosofía se concebía como actividad receptiva o como máximo ordenadora, es decir, se concebía como conocimiento de un mecanismo que funciona objetivamente independientemente del hombre. La filosofía clásica alemana introdujo el concepto de "creatividad" del pensamiento, pero en sentido idealista y especulativo. Al pare-

cer, tan sólo la filosofía de la praxis ha hecho dar un paso adelante al pensamiento, sobre la base de la filosofía clásica alemana, evitando toda tendencia al solipsismo, historizando el pensamiento en cuanto que lo toma como concepción del mundo, como "buen sentido" difundido en el gran número (y tal difusión no sería concebible precisamente sin la nacionalidad o historicidad) y difundido hasta el punto de convertirse en norma activa de conducta. *Creativo* conviene entenderlo por tanto en el sentido "relativo", de pensamiento que modifica el modo de sentir del mayor número y consiguientemente la realidad misma, que no puede concebirse sin este mayor número. Creativo también en el sentido de que enseña que no existe una "realidad" de por sí, en sí y para sí, sino en relación histórica con los hombres que la modifican, etcétera.

MS, pp. 22-23.

Importancia histórica de una filosofía

Muchas investigaciones y estudios acerca del significado histórico de las distintas filosofías resultan absolutamente estériles y descabellados porque no se tiene en cuenta el hecho de que muchos sistemas filosóficos son expresiones puramente (o casi) individuales y que la parte de ellos que puede llamarse histórica es con frecuencia mínima y se ve anegada en un entramado de abstracciones de origen puramente racional y abstracto. Puede decirse que el valor histórico de una filosofía puede "calcularse" por la eficacia práctica que haya conquistado (y "práctica" debe entenderse en sentido amplio). Si es verdad que toda filosofía es la expresión de una sociedad, debería reaccionar sobre la sociedad, determinar ciertos efectos, positivos y negativos; la medida en que reacciona precisamente es la medida de su alcance histórico, de su no ser "elucubración" individual, sino "hecho histórico".

MS, pp. 23-24.

Sentado el principio de que todos los hombres son "filósofos", es decir, que entre los filósofos profesionales o "técnicos" y los demás seres humanos no existe diferencia "cualitativa" sino sólo "cuantitativa" (y en este caso "cantidad" tiene un significado especial, ya que indica mayor o menor "homogeneidad", "coherencia", "logicidad", etc., es decir, cantidad de elementos cualitativos), queda todavía por ver en qué consiste propiamente la diferencia. Así no será exacto llamar "filosofía" a toda tendencia de pensamiento, toda orientación general, etc., ni tampoco toda "concepción del mundo y de la vida". El filósofo podrá llamarse "un obrero cualificado" en comparación con los manobres, pero ni siquiera esto es exacto, porque en la industria, además del manobre y del obrero cualificado, existe el ingeniero, el cual no sólo conoce el oficio prácticamente, sino también teórica e históricamente. El filósofo profesional o técnico no sólo "piensa" con mayor rigor lógico, con mayor coherencia, con mayor espíritu de sistema que los demás hombres, sino que también conoce toda la historia del pensamiento, es decir, sabe darse razón del desarrollo que el pensamiento ha tenido hasta él, y se encuentra en condiciones de reanudar los problemas desde el punto en que se encuentran después de haber sufrido el máximo intento de solución, etc. Tiene en el campo del pensamiento la misma función que los especialistas en los diferentes campos científicos.

No obstante existe una diferencia entre el filósofo especialista y los demás especialistas: que el filósofo especialista se aproxima más a los demás hombres que los demás especialistas. El haber hecho del filósofo especialista una figura parecida, en la ciencia, a los demás especialistas, es precisamente lo que ha determinado la caricatura del filósofo. En efecto, se puede imaginar un entomólogo espe-

cialista sin que todos los demás hombres sean "entomólogos" empíricos, un especialista de trigonometría, sin que la mayor parte de los hombres se ocupen de la trigonometría, etc. (pueden encontrarse ciencias refinadísimas, especialísimas, necesarias, pero no por ello "comunes"), pero no puede concebirse ningún hombre que no sea también filósofo, que no piense, precisamente porque el pensar es propio del hombre como tal (a no ser que sea patológicamente idiota).

MS, p. 24.

Filosofía, sentido común, lenguaje

Sentada la filosofía como concepción del mundo, y no concibiendo ya más la actividad filosófica tan sólo como elaboración "individual" de conceptos sistemáticamente coherentes, sino además y especialmente como lucha cultural para transformar la "mentalidad" popular y difundir las innovaciones filosóficas que se demuestren "históricamente ciertas" en la medida en que se harán concretamente, es decir, histórica y concretamente universales, la cuestión del lenguaje y de las lenguas debe ponerse "técnicamente" en primer plano. Habrá que revisar las publicaciones de los pragmatistas al respecto.[1]

En el caso de los pragmatistas, como en general en comparación con cualquier otro intento de sistematización orgánica de la filosofía, no se ha afirmado que la referencia sea a la totalidad del sistema o al núcleo esencial del mismo. Me parece poder afirmar que la concepción del lenguaje de Vailati y de otros pragmatistas no es aceptable; sin embargo, parece que han sentido exigencias reales y

---

[1] *Cfr.*, los *Scritti* G. Vailati (Florencia, 1911), entre ellos el estudio "El lenguaje como obstáculo para la eliminación de contrastes ilusorios".

las han "descrito" con exactitud aproximativa, aunque no hayan conseguido plantear los problemas y darles solución. Parece poder afirmarse que el "lenguaje" es esencialmente un nombre colectivo, que no presupone una cosa "única" ni en el tiempo ni en el espacio. Lenguaje significa también cultura y filosofía (aunque sea en el grado de sentido común) y por tanto el hecho del "lenguaje" es en realidad una multiplicidad de hechos más o menos orgánicamente coherentes y coordinados: al límite puede decirse que todo ser hablante tiene un propio lenguaje personal, es decir, una forma propia de pensar y de sentir. La cultura, en sus diversos grados, unifica una mayor o menor cantidad de individuos en estratos numerosos, más o menos en contacto expresivo, que se comprenden entre sí en grados diversos, etc. Son estas diferencias y distinciones histórico-sociales las que se reflejan en el lenguaje común y producen esos "obstáculos" y esas "causas de error" a las que se han referido los pragmatistas.

De aquí se infiere la importancia que tiene el "momento cultural" también en la actividad práctica (colectiva): todo acto histórico no puede no ser cumplido por el "hombre colectivo", es decir, presupone el logro de una unidad "cultural-social" según la cual una multiplicidad de quereres disgregados, con heterogeneidad de fines, se funden para un mismo fin, sobre la base de una igual y común concepción del mundo (general y particular, transitoriamente operante –por vía emocional– o permanente, por lo que la base intelectual está tan enraizada, asimilada, vivida, que puede tornarse en pasión). Puesto que así acontece, aparece la importancia de la cuestión lingüística general, es decir, del logro colectivo de un mismo "clima" cultural.

MS, pp. 25-26.

Macaulay, en su ensayo sobre los *Oradores áticos*, atribuye la facilidad de dejarse deslumbrar por sofismas casi pueriles, propia incluso de los griegos más cultos, al predominio que tenía el discurso vivo y hablado en la educación y en la vida griega. El hábito de la conversación y de la oratoria genera una cierta facultad de encontrar con gran prontitud argumentos de una cierta apariencia brillante que cierran momentáneamente la boca al adversario y dejan aturdido al auditorio. Esta observación puede aplicarse también a algunos fenómenos de la vida moderna y a la habilidad de la base cultural de algunos grupos sociales como los obreros de ciudad.

Ella explica en parte la desconfianza de los campesinos contra los intelectuales comiciales: los campesinos, que rumian largamente las afirmaciones que han oído declamar y por cuyo fulgor se han visto momentáneamente impresionados, acaban, con el buen sentido que ha vuelto a imponerse después de la emoción suscitada por las palabras arrastradoras, por encontrar sus deficiencias y superficialidad y, por tanto, se vuelven desconfiados hacia el sistema. (Otra observación de Macaulay a tener en cuenta: refiere una sentencia de Eugenio de Savoya, quien decía que los más grandes generales habían sido aquellos que habían sido puestos de golpe a la cabeza del ejército, y por tanto en la necesidad de pensar en las maniobras grandes y complexivas. Es decir, quien por profesión se ha convertido en esclavo de las menudencias se burocratiza; ve el árbol y no el bosque, el reglamento y no el plan estratégico. Sin embargo los grandes capitanes sabían atemperar ambas cosas: el control del rancho de los soldados y la gran maniobra, etc.).

Puede agregarse todavía que el diario se acerca mucho a la oratoria y a la conversación. Los artículos periodísti-

cos son generalmente precipitados, improvisados, pareciéndose en mucho a los discursos comiciales. Son pocos los periódicos que tienen redactores especializados y, por otra parte, también la actividad de éstos es en gr n parte improvisada: la especialización sirve para improvisar mejor y más rápidamente. Faltan, especialmente en los diarios italianos, las reseñas periódicas más elaboradas y ponderadas (para el teatro, para la economía, etc.); los colaboradores suplen en parte esta deficiencia y, por carecer de una orientación unitaria, dejan poco rastro. La solidez de una cultura puede medirse por tanto en tres grados principales:

a) La de los lectores de diarios solamente.

b) La de quien también lee revistas no de variedad.

c) La de los lectores de libros; sin tener en cuenta a una gran multitud (la mayoría) que no lee siquiera los periódicos y se forma cualquier opinión asistiendo a las reuniones periódicas o de los períodos electorales, a cargo de oradores de niveles muy diversos. Observación realizada en la cárcel de Milán, donde se vendía *Il Sole*: la mayoría de los detenidos, incluso los políticos, leía la *Gazetta dello Sport*. De unos 2 500 detenidos, vendían al máximo 80 ejemplares del *Sole*; después de la *Gazetta dello Sport* las más leídas eran la *Domenica del Corriere* y el *Corriere dei Piccoli*.

Es cierto que el proceso de la civilización intelectual se ha desarrollado durante un período larguísimo, especialmente en la forma oratoria y retórica, es decir, con ninguna o casi ninguna ayuda de escritos: la memoria de las nociones oídas exponer de viva voz era la base de toda instrucción (y así sigue ocurriendo todavía en algunos países, por ejemplo en Abisinia). Una nueva tradición comienza, con el Humanismo, que introduce el "deber escrito" en las escuelas y en la enseñanza: pero puede decirse que ya en la Edad Media, con la escolástica, se critica implícitamente la tradición de la pedagogía basada en la orato-

ria y se trata de dar a la facultad mnémica un esqueleto más firme y permanente. Si se reflexiona, puede observarse que la importancia atribuida por la escolástica al estudio de la lógica formal constituye de hecho una reacción contra la "facilonería" demostrativa de los viejos métodos de cultura. Los errores de lógica formal son especialmente comunes en la argumentación hablada. El arte de la prensa ha revolucionado posteriormente todo el mundo cultural, constituyendo una ayuda de valor inestimable para la memoria y permitiendo una extensión inaudita de la actividad educadora. En esta investigación se halla por tanto implícita la otra, de las modificaciones cualitativas además de cuantitativas (extensión de masa) aportadas al modo de pensar por el desarrollo técnico e instrumental de la organización cultural.

Incluso hoy la comunicación hablada es un medio de difusión ideológica que alcanza una rapidez, un área de acción y una simultaneidad emotiva enormemente más amplias que la comunicación escrita (el teatro, el cinematógrafo y la radio con la difusión de altavoces en las plazas baten todas las formas de comunicación escrita, del libro a la revista, al diario, al diario mural), pero superficialmente, no en profundidad. Las academias y las universidades como organizaciones de cultura y medios para propagarla. En las universidades la clase oral y los trabajos, de seminario y de gabinete experimental, la función del gran profesor y la del asistente. La función del asistente profesional y la de los "ancianos de Santa Zita" de la escuela de Basilio Puoti, de que habla De Sanctis, es decir, la formación en la misma clase de asistentes "voluntarios" realizada por selección espontánea debida a los mismos alumnos, que ayudan al enseñante y prosiguen sus lecciones, enseñando prácticamente a estudiar.

Algunas de las observaciones precedentes han sido sugeridas por la lectura del *Saggio popolare di sociologia*[1], que se reciente precisamente de todas las deficiencias de la conversación, de la facilonería argumentativa de la oratoria, de la débil estructura de la lógica formal. Sería curioso llevar a cabo sobre este libro una ejemplificación de todos los errores lógicos indicados por los escolásticos, recordando la justísima observación de que también las formas de pensar son elementos adquiridos y no innatos, cuyo empleo adecuado (después de su adquisición) corresponde a una cualificación profesional. No poseerlos, no advertir que no[2] se poseen, no plantearse el problema de adquirirlos a través de un "aprendizaje", equivale a la pretensión de construir un automóvil sabiendo emplear y teniendo a disposición propia el taller y las herramientas de un herrero de pueblo. El estudio de la "vieja lógica formal" ha caído actualmente en descrédito y en parte con razón. Pero el problema de exigir el aprendizaje de la lógica formal como control de la facilonería demostrativa de la oratoria vuelve a presentarse en cuanto se plantea el problema fundamental de crear una nueva cultura sobre una base social nueva, que no tiene tradiciones como la vieja clase de los intelectuales. Un "bloque intelectual tradicional", con la complejidad y capilaridad de sus articulaciones, consigue asimilar en el desenvolvimiento orgánico de cada componente al elemento "aprendizaje de la lógica" incluso sin necesidad de un aprendizaje distinto e individualizado (así como los muchachos de familias cultas aprenden a hablar "según la gramática", es decir, aprenden el tipo de len-

---

[1] *Cfr.* N. Bucharin, *La teoría del materialismo histórico*... op, cit.

[2] Este "no" falta por un evidente *lapsus* en la segunda redacción de la *nota* en los *Quaderni di Gramsci*, y consiguientemente en las ediciones de imprenta. Pero existe en la primera redacción, y ha de reintegrarse. [N. del C. I.]

gua de las personas cultas incluso sin necesidad de especiales y fatigosos estudios gramaticales, a diferencia de los muchachos de familias donde se habla un dialecto y una lengua dialectizada). Pero tampoco esto acontece sin dificultades, fricciones y pérdidas considerables de energía. El desarrollo de las escuelas técnico-profesionales en todos los grados post-elementales, ha vuelto a presentar el problema en otras formas. Se ha de recordar la afirmación del profesor Peano de que también en el Politécnico y en las matemáticas superiores resultan mejor preparados los alumnos provenientes del Instituto de Enseñanza Media en comparación de los provenientes de los institutos técnicos. Esta mejor preparación está dada por la compleja enseñanza "humanística" (historia, literatura y filosofía), como se ha demostrado más ampliamente en otras notas (la serie sobre los "intelectuales" y el problema escolar). ¿Por qué la matemática (el estudio de la matemática) no puede dar los mismos resultados, estando tan cercana como está de la lógica formal hasta el punto de confundirse con ella? Según el hecho pedagógico, si existe semejanza, existe también una enorme diferencia. La matemática se basa esencialmente en la serie numérica, es decir, en una infinita serie de igualdades (1 = 1) que pueden combinarse de infinitos modos. La lógica formal tiende a hacer lo mismo, pero sólo hasta un cierto punto: su abstracción se mantiene sólo al principio del aprendizaje, en la formulación inmediata cruda y desnuda de sus principios, pero se realiza concretamente en el mismo discurso en que se hace la formulación abstracta. Los ejercicios de lengua que se hacen en el Instituto de Enseñanza Media dan la impresión, después de un cierto tiempo, de que en las traducciones latino-italianas, greco-italianas no existe nunca identidad en los términos de las lenguas cotejadas, o al menos que tal identidad que existe al parecer al comenzar el estudio (rosa italiano = *rosa* latino) va complicándose cada vez más a me-

dida que se avanza en el aprendizaje, es decir, va alejándose del esquema matemático para llegar a un juicio histórico y de gusto, en el cual prevalecen las matizaciones, la expresividad "única e individualizada". Y no sólo aparece esto en la comparación entre las dos lenguas, sino que acontece en el estudio de la historia de una misma "lengua", que hace aparecer como distintos semánticamente el mismo sonido-palabra a través del tiempo y como variar su función en el período (cambios morfológicos, sintácticos, semánticos además de fonéticos).

P, pp. 179-182.

V. GRAMÁTICA Y LENGUAJE

Propiamente del planteamiento del problema filosófico como conquista de un lenguaje común y de la valoración de la lógica formal como metodología universal de la investigación, emerge el significado que Gramsci atribuye a la cuestión de la formación lingüística y a la relación entre gramática y lengua.

La lingüística había sido el objeto principal de sus estudios universitarios: las notas sobre la gramática y la lengua son las últimas páginas redactadas por él, cuando el mal que lo minaba estaba conduciéndolo ya a la muerte: el inicio de un cuaderno cuyas hojas han quedado en gran parte en blanco.

El lenguaje constituye para él un valor instrumental intelectual, es decir, una herencia del pasado que hay que adquirir rigurosamente para poder participar en la creación de un orden intelectual común. En este sentido ha afirmado que la cuestión del lenguaje y de las lenguas debe colocarse "técnicamente" en primer plano. Y "técnicamente" se ha de educar en la historicidad del lenguaje; su adquisición, especialmente por parte de las masas populares

que deben sustraerse de la barbarie localista, no puede abandonarse a la espontaneidad, sino que debe ir sostenida por una técnica, por un conformismo, para el que Gramsci, significativamente, se remite una vez más a la analogía con las rigurosas adaptaciones a las técnicas del industrialismo.

Ensayo de Croce: "Esta mesa redonda es cuadrada"[1]

El ensayo está equivocado incluso desde el punto de vista crociano (de la filosofía crociana). El mismo uso que hace Croce de la proposición muestra que es "expresiva", y por tanto está justificado: lo mismo puede decirse de toda "proposición", aunque no sea "técnicamente" gramatical, que puede ser expresiva y justificada en cuanto posee una función, aunque sea negativa (para mostrar el "error" de gramática se puede recurrir a una falta gramatical).

El problema va sentado pues de otro modo, en los términos de "disciplina para la historicidad del lenguaje" en el caso de las "faltas gramaticales" (que son ausencia de "disciplina mental", neolalismo, particularismo provincial, jerga, etc.) o en otros términos (en el caso dado por la muestra crociana, el error está constituido por lo siguiente: que una tal proposición puede aparecer en la representación de un "tonto", de un anormal, etcétera, y adquirir valor expresivo absoluto; ¿cómo representar a uno que no sea "lógico"). En realidad, todo lo que es "gramaticalmente exacto", puede justificarse también desde el punto de vista estético, lógico, etc., si es considerado no en la particular lógica de la expresión inmediata mecánica, sino como elemento de una representación amplia y comprensiva.

---

[1] *Cfr.*, B. Croce, *Problemi di estetica*, 3ª ed., pp. 173 y ss. [N. del C. I.]

La cuestión que quiere sentar Croce: "¿Qué es la gramática?", no puede tener solución en su ensayo. La gramática es "historia" o "documento histórico": ella es la "fotografía" de una fase determinada de un lenguaje nacional (colectivo) que se ha formado históricamente y en continuo desarrollo, o los rasgos fundamentales de una fotografía. La cuestión práctica puede ser: ¿para qué tal fotografía? ¿Para hacer la historia de un aspecto de la civilización o para modificar un aspecto de la civilización? La pretensión de Croce conduciría a negar todo valor a un cuadro que representa entre otras cosas a una... sirena, por ejemplo: es decir, debería concluirse que toda proposición debe corresponder a lo verdadero o a lo verosímil, etc. (La proposición puede ser ilógica en sí, contradictoria, pero al mismo tiempo "coherente" en un marco más amplio).

¿Cuántas formas de gramática pueden existir?

Muchas, sin duda. Está aquella "inmanente" en el lenguaje mismo, por la cual uno habla "según gramática", sin saberlo, como el personaje de Molière hacía prosa sin saberlo. Y no parezca inútil esta alusión, porque Panzini (*Guida alla grammatica italiana,* 18 000 ejemplares) no parece distinguir entre esta "gramática" y la "normativa", escrita, de la que pretende hablar y que parece ser para él la única gramática existente. La prefación a la primera edición está llena de amenidades, que por otra parte encuentran su significado en un escritor (el estimado como especialista) de asuntos gramaticales, como la afirmación de que "nosotros podemos hablar y escribir incluso sin gramática".

En realidad, además de la "gramática inmanente" en todo lenguaje, existe también de hecho, es decir, aunque no sea escrita, una (o varias) gramática "normativa", y

está constituida por el control recíproco, por la enseñanza recíproca, por la "censura" recíproca, que se manifiestan con las preguntas: "¿Qué has entendido?", "¿Qué quieres decir?", "Explícate mejor", etc., con la caricatura y la "toma de pelo", etc. Todo este entramado de acciones y reacciones confluyen para determinar un conformismo gramatical, es decir, para establecer "normas" y juicios de corrección o de incorrección, etc. Pero esta manifestación "espontánea" de un conformismo gramatical está necesariamente sin conexión, discontinuo, limitado a estratos sociales locales o a centros locales. (Un campesino ignorante de la cortesía ciudadana, por la presión del ambiente de ciudad acaba por conformarse a las costumbres ciudadanas; en el campo se trata de imitar la forma de hablar de la ciudad; las clases subalternas tratan de hablar como las clases dominantes y los intelectuales, etcétera).

Podría esbozarse un cuadro de la "gramática normativa" que obra espontáneamente en toda sociedad dada, en cuanto que ésta tiende a unificarse sea como territorio, sea como cultura, es decir, en cuanto en ella existe una casta dirigente cuya función sea reconocida y seguida. El número de "gramáticas espontáneas" o "inmanentes" es incalculable, y teóricamente puede decirse que cada uno tiene su gramática propia. No obstante, al lado de esta "disgregación" hay que destacar de hecho los movimientos unificadores, de mayor o menor amplitud sea como área territorial, sea como "volumen lingüístico". Las "gramáticas normativas" escritas tienden a abarcar todo un territorio nacional y todo el "volumen lingüístico", para crear un conformismo lingüístico nacional unitario, que por otra parte pone en un plano más alto al "individualismo" expresivo, porque crea un esqueleto más robusto y homogéneo al organismo lingüístico nacional, del que todo individuo es reflejo e intérprete. (Sistema Taylor y autodidactismo).

Gramáticas históricas, además de normativas. Es evidente que un escritor de gramática normativa no puede ignorar la historia de la lengua de la que quiere proponer una "fase ejemplar" como la "única" digna de convertirse "orgánicamente" y "totalitariamente" en la lengua "común" de una nación, en lucha y competencia con otras "fases" y tipos o esquemas que ya existen (vinculadas a desarrollos tradicionales o a intentos inorgánicos e incoherentes de las fuerzas que, como se ha visto, obran continuamente sobre las "gramáticas" espontáneas e inmanentes en el lenguaje). La gramática histórica no puede no ser "comparativa": expresión que, analizada a fondo, indica la íntima conciencia de que el hecho lingüístico, como cualquier otro hecho histórico, no puede tener fronteras nacionales estrechamente definidas, sino que la historia es siempre "historia mundial" y que las historias particulares tan sólo cobran vida en el marco de la historia mundial. La gramática normativa tiene otros fines, aunque no pueda imaginar la lengua nacional fuera del marco de las demás lenguas, que influyen a través de numerosas vías y con frecuencia difíciles de controlar sobre ella. (¿Quién puede controlar la aportación de innovaciones lingüísticas debidas a los emigrantes repatriados, a los viajantes, a los lectores de periódicos en lenguas extranjeras, a los traductores, etc?).

La gramática normativa escrita presupone siempre por tanto una "elección, una dirección cultural, es decir, constituye siempre un acto de política cultural-nacional. Podrá discutirse sobre el mejor modo de presentar la "elección" y la "dirección" para que sean aceptadas de grado, es decir, podrá discutirse acerca de los medios más oportunos para obtener el fin; no puede haber duda de que exista un fin a alcanzar, que necesite de medios idóneos y conformes, es decir, que se trate de un acto político.

Cuestiones: de qué naturaleza es este acto político, y si debe suscitar oposiciones de "principio", una colaboración de hecho, oposiciones en los particulares, etc. Si se parte del presupuesto de centralizar lo que ya existe en estado difuso, diseminado, pero inorgánico e incoherente, parece evidente que no es racional una oposición de principio, sino más bien una colaboración de hecho y una ávida aceptación de todo lo que pueda servir para crear una lengua común nacional, cuya ausencia determina fricciones especialmente en las masas populares, en las que son más tenaces de lo que se cree los particularismos locales y los fenómenos de psicología restringida y provincial; se trata en suma de un incremento de la lucha contra el analfabetismo, etc. La oposición existe ya de hecho en la resistencia de las masas a despojarse de hábitos y psicologías particularistas. Resistencia estúpida determinada por los fanáticos defensores de las lenguas internacionales. Es obvio que en este orden de problemas no puede discutirse la cuestión de la lucha nacional de una cultura que ejerza la hegemonía contra otras nacionalidades o residuos de nacionalidades.

Panzini no se plantea ni siquiera remotamente estos problemas y por eso sus publicaciones gramaticales son inciertas, contradictorias, oscilantes. No se plantea, por ejemplo el problema de cuál es hoy, desde abajo, el centro de irradiación de las innovaciones lingüísticas, que no tiene poca importancia práctica: Florencia, Roma, Milán. Pero por otra parte ni siquiera se plantea el problema de si existe (y cuál es) un centro de irradiación espontánea desde arriba, es decir, en forma relativamente orgánica, continua, eficiente, y si puede ser regulada e intensificada.

FOCOS DE IRRADIACIÓN DE INNOVACIONES LINGÜÍSTICAS EN LA TRADICIÓN Y DE UN CONFORMISMO NACIONAL LINGÜÍSTICO EN LAS GRANDES MASAS NACIONALES

1. La enseñanza.
2. Diarios.
3. Los escritores de arte y los populares.
4. El teatro y el cine sonoro.
5. La radio.
6. Las reuniones públicas de toda clase, comprendidas las religiosas.
7. Las relaciones de "conversación" entre los diferentes estratos de la población más cultos y menos cultos.[2]
8. Los dialectos locales, entendidos en diversos sentidos (de los dialectos más localizados a los que abarcan conjuntos regionales más o menos extensos; así el napolitano para la Italia meridional, el palermitano y el catanés para Sicilia, etc.).

Ya que el proceso de formación, de difusión y de desarrollo de una lengua nacional unitaria se produce a través de todo un entramado de procesos moleculares, es útil tener conciencia de todo el proceso en su complejidad, para estar en situación de intervenir activamente en el mismo con el máximo de resultados. Esta intervención no es preciso considerarla como "decisiva" e imaginar que los fines propuestos serán todos alcanzados en sus detalles, es decir, que se obtendrá una *determinada* lengua unitaria: se

[2] Una cuestión a la que tal vez no se le atribuye toda la importancia que merece está constituida por aquella parte de "palabras" versificadas que se aprende de memoria bajo la forma de canción ligera, piezas de ópera, etc. Es curioso que el pueblo no se preocupe de aprender bien de memoria estas palabras, que con frecuencia son muy extrañas, anticuadas, barrocas, sino que las reduzca a una especie de letanías útiles tan sólo para recordar el motivo musical.

obtendrá una *lengua unitaria*, si constituye una necesidad, y si la intervención organizada acelera los tiempos del proceso ya existente. ¿Adonde abocará esta lengua? No puede preverse ni establecerse: en todo caso, si la intervención es "racional", estará orgánicamente ligada a la tradición, lo que es de poca importancia en la economía de la cultura.

Manzonianos y "clasicistas" tenían un tipo de lengua para hacer prevalecer. Es injusto decir que estas discusiones hayan sido inútiles y no hayan dejado trazas en la cultura moderna, aunque no muy grandes. En realidad, en este último siglo la cultura unitaria se ha extendido y por consiguiente también una lengua unitaria común. Pero toda la formación histórica de la nación italiana iba a ritmo demasiado lento. Cada vez que aflora, de un modo u otro, la cuestión de la lengua, significa que se está imponiendo una serie de problemas diversos: la formación y el ensanchamiento de la clase dirigente, la necesidad de establecer relaciones más íntimas y seguras entre los grupos dirigentes y la masa popular-nacional, es decir, de reorganizar la hegemonía cultural. En la actualidad se han verificado diversos fenómenos que indican un renacimiento de tales cuestiones: publicaciones de Panzini, Trabalza, Allodoli, Monelli, artículos en los diarios, intervención de las direcciones sindicales, etcétera.

Diversos tipos de gramática normativa

Para las escuelas, para las denominadas personas cultas. En realidad, la diferencia se debe al diverso grado de desarrollo intelectual del lector o estudioso, y por tanto a la técnica diferente que hay que emplear para hacer aprender o intensificar el conocimiento orgánico de la lengua nacional a los muchachos, respecto a los cuales no puede prescindirse didácticamente de una cierta rigidez autori-

taria, perentoria ("hay que decirlo así"), y a los "demás", que hay que "persuadir", en cambio para hacerles aceptar libremente una determinada solución como la mejor (que se ha demostrado la mejor para la consecución del fin propuesto y compartido, cuando es compartido).

No hay que olvidar además que en el mismo estudio tradicional de la gramática normativa han sido incluidos otros elementos del programa didáctico de enseñanza general, como el de ciertos elementos de la lógica formal: podrá discutirse si esta inclusión es oportuna o no, si el estudio de la lógica formal está justificado o no (parece justificado y también parece justificado que acompañe al de la gramática, más que de la aritmética, etc., por la semejanza de naturaleza y porque, unida a la gramática, la lógica formal se ve relativamente vivificada y facilitada) pero no es imprescindible prescindir de la cuestión.

Gramática histórica y gramática normativa

Dado que la gramática normativa es un acto político, y que sólo partiendo de este punto de vista puede justificar "científicamente" su existencia, y el enorme trabajo de paciencia que requiere su aprendizaje (cuánto trabajo hay que hacer para conseguir que de centenares de millares de reclutas del más diferente origen y preparación mental resulte un ejército homogéneo y capaz de moverse y operar disciplinada y simultáneamente: cuántas "clases prácticas y teóricas" de reglamentos, etcétera) ha de establecerse su relación con la gramática histórica.

El no haber definido esta relación explica muchas incongruencias de las gramáticas normativas, hasta la de Trabalza-Allodoli. Se trata de dos cosas distintas y en parte diversas, como la historia y la política, pero que no pueden pensarse independientemente: como la política de la

historia. Por otra parte, ya que el estudio de las lenguas como fenómeno cultural ha nacido de necesidades políticas (más o menos conscientes y conscientemente expresadas) las necesidades de la gramática normativa han influido sobre la gramática histórica y sobre las "concepciones legislativas" de la misma (o al menos este elemento tradicional ha reforzado en el siglo pasado la aplicación del método naturalista-positivista al estudio de la historia de las lenguas concebido como ciencia lenguaje). De la gramática de Trabalza e incluso de la recensión destroncadora de Schiaffini (*Nuova Antologia*, 16 de septiembre de 1934) resulta que tampoco los denominados "idealistas" han comprendido la renovación aportada a la ciencia del lenguaje por las doctrinas de Bartoli. La tendencia del "idealismo" ha encontrado su expresión más acabada en Bertoni: se trata de un retorno a viejas concepciones retóricas, sobre las palabras "elegantes" y "toscas" en sí y por sí, concepciones repintadas de un nuevo lenguaje seudocientífico. En realidad, se trata de encontrar una justificación extrínseca de la gramática normativa después de haber "mostrado" igualmente de forma extrínseca su "inutilidad" teorética e incluso práctica.

El ensayo de Trabalza sobre la *Historia de la gramática* podrá ofrecer indicaciones inútiles sobre las interferencias entre gramática histórica (o mejor historia del lenguaje) y gramática normativa, sobre la historia del problema, etcétera.

Gramática y técnica

¿Puede plantearse la cuestión para la gramática del mismo modo que para la "técnica" en general? ¿La gramática es tan sólo la técnica de la lengua? En todo caso, ¿está justificada la tesis de los idealistas, especialmente la genti-

liana, relativa a la inutilidad de la gramática y de su exclusión de la enseñanza escolar? Si se habla (si se expresa con palabras) de un modo determinado históricamente por naciones o por áreas lingüísticas, ¿puede prescindirse de enseñar este "modo históricamente determinado"? Admitiendo que la gramática normativa tradicional fuese insuficiente, ¿es ésta una buena razón para no enseñar ninguna gramática, es decir, para no preocuparse de ningún modo por acelerar el aprendizaje de la forma determinada de hablar de una cierta área lingüística, sino por dejar que la "lengua se aprenda en el lenguaje vivo" u otra expresión por el estilo aplicada por Gentile o por los gentilianos? Se trata, en el fondo, de una forma de "liberalismo" de las más extravagantes y extrañas.

Diferencia entre Croce y Gentile. Generalmente, Gentile se basa en Croce, exagerando hasta el absurdo algunas de sus posiciones teóricas. Croce sostiene que la gramática no encaja en ninguna de las actividades espirituales teoréticas elaboradas por él, pero acaba por encontrar en la "práctica" una justificación de muchas actividades negadas en el campo teórico: Gentile excluye también de la práctica, en un primer tiempo, lo que niega teoréticamente, salvo cuando encuentra después una justificación teorética de las manifestaciones prácticas más superadas y técnicamente injustificadas.

¿Debe aprenderse "sistemáticamente" la técnica? Ha ocurrido que a la técnica de Ford se contraponga la del artesano de aldea. De cuántas formas se aprende la "técnica industrial": artesano, durante el mismo trabajo de fábrica, observando cómo trabajan los demás (y por tanto con mayor pérdida de tiempo y de fatiga y sólo parcialmente); con las escuelas profesionales (donde se aprende sistemáticamente todo el oficio, aunque algunas nociones aprendidas deberán servir pocas veces en toda la vida e incluso nunca); con las combinaciones de diferentes formas, con el sistema

Taylor-Ford que crea un nuevo tipo de calificación y de oficio restringido a determinadas fábricas, e incluso máquinas o momentos del proceso productivo.

La gramática normativa, que sólo por abstracción puede considerarse separada del lenguaje viviente, tiende a hacer aprender todo el organismo de la lengua determinada, y a crear una actitud espiritual que nos haga capaces de orientarnos siempre en el ambiente lingüístico (véase la nota sobre el estudio del latín en las escuelas clásicas).[3]

Si la gramática es excluida de la escuela y no es "escrita", no por eso puede excluirse de la "vida" real, como ya se ha dicho en otra nota: se excluye tan sólo la intervención organizada unitariamente en el aprendizaje de la lengua, y en realidad se excluye del aprendizaje de la lengua culta a la masa popular nacional, puesto que la casta dirigente más alta, que tradicionalmente habla en "lengua", transmite de generación en generación, a través de un lento proceso que empieza con los primeros balbuceos del niño bajo la guía de sus padres, y continúa en la conversación (con sus "se dice así", "debe decirse así", etc.) durante toda la vida: en realidad la gramática se estudia "siempre", etc. (con la imitación de los modelos admirados, etc.). En la posición de Gentile hay mucha más política de lo que pueda creerse y mucho reaccionarismo inconsciente, como además se ha observado otras veces y en otras ocasiones, está todo el reaccionarismo de la vieja concepción liberal, hay un "dejar hacer, dejar pasar" que no está justificado, como lo estaba en Rousseau (y Gentile es más rousseauniano de lo que cree) por la oposición a la parálisis de la escuela jesuítica, sino que se ha convertido en una ideología abstracta, "ahistórica".

---

[3] *Cfr.*, "El principio humanista en la vieja escuela". [N. del C. I.]

La denominada "cuestión de la lengua"

Parece evidente que el *De vulgari eloquentia* de Dante haya de considerarse esencialmente como un acto de política cultural-nacional (en el sentido que tenía la palabra nacional en aquel tiempo y en Dante), como ha sido siempre un aspecto de la lucha política esa que se conoce como "la cuestión de la lengua", que desde este punto de vista se hace interesante como estudio. Fue una reacción de los intelectuales ante la destrucción de la unidad política que existió en Italia bajo el nombre de "equilibrio de los Estados italianos", ante la ruina y la desintegración de las clases económicas y políticas que se habían venido formando después del año Mil con las Comunas, y representa el intento que en gran parte puede decirse logrado, de conservar y hasta de reforzar una casta intelectual unitaria, cuya existencia debía asumir un pequeño significado en el 1700 y 1800 (en el *Risorgimento*). El librito de Dante tiene igualmente un pequeño significado por el tiempo en que fue escrito: no sólo de hecho, sino elevando el hecho a historia, los intelectuales italianos del período más fecundado de las Comunas, rompen con el latín y justifican la lengua vulgar, exaltándola contra el "mandarinismo" latinizante, en el mismo momento en que la lengua romance tiene tan grandes manifestaciones artísticas. Que el intento de Dante haya tenido una enorme importancia innovadora, se ve más tarde con el retorno del latín a lengua de las personas cultas (y aquí puede insertarse la cuestión del doble aspecto del Humanismo y del Renacimiento, que fueron esencialmente reaccionarios desde el punto de vista nacional-popular y progresivos como expresión del desarrollo cultural de los grupos intelectuales italianos y europeos).

LVN, p. 197-205.

ÍNDICE

PARTE II

LAS ESTRUCTURAS EDUCATIVAS

PARTE III

EL PRINCIPIO EDUCATIVO

PARTE IV

INDUSTRIALISMO Y FORMACIÓN DEL HOMBRE

PARTE V

EL "NUEVO" INTELECTUALISMO

Esta obra se imprimió bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V., Av. Hidalgo No. 47-2, Colonia del Carmen, Deleg. Coyoacán, 04100, México D. F., en febrero de 2007.
El tiraje fue de 1000 ejemplares más sobrantes para reposición.

Alberto Juárez Millán

28/octubre/2013

albertojuarezmillan@gmail.com

Esta obra reúne la totalidad de escritos que Gramsci dedicó a la problemática de la producción, organización y difusión de la cultura. Con gran originalidad y tramada coherencia, Gramsci construye la forma no utópica de una perspectiva político-pedagógica que contempla como objetivo la unificación cultural del género humano. Para ello el autor cuestiona las estructuras y principios educativos bajo el capitalismo, desvela el entramado de relaciones existentes entre pedagogía y política, analiza el industrialismo en relación con la formación del hombre y por último hace propuestas concretas, alternativas a lo existente, para el contenido cultural de la nueva escuela.

De todos los escritos elaborados por Gramsci (más de tres mil páginas manuscritas) durante su estancia en la cárcel, abundan las antologías. Por lo que al problema de la educación se refiere, *La alternativa pedagógica* es lo suficientemente completa como para no omitir ningún punto fundamental relativo al problema de la educación, tal y como lo planeó Gramsci. Esta compilación, no obstante las reflexiones políticas que tiene, es explícitamente pedagógica, elaborada de tal manera que permite una lectura orgánica. Reúne sistemáticamente temas fundamentales de su investigación pedagógica como: Pedagogía y política; Las estructuras educativas; Los principios educativos; El industrialismo y la formación del hombre y El "nuevo" intelectualismo.

La preocupación de este autor por los problemas educativos en general y la cuestión escolar en particular se ven reflejados en esta obra, que propone líneas de investigación verdaderamente positivas, situando a los problemas en su justo lugar. Su aporte más importante consiste no en el diseño de tal o cual esquema didáctico u organizativo, sino en la comprensión de la complejidad de los problemas pedagógicos en el conjunto de los problemas culturales y políticos, inherentes a la convivencia humana.

David A. Rincón



ISBN: 968-476-572-X

